

50286

ACTA

LITTERARUM AC SCIENTIARUM REG. UNIVERSITATIS HUNG. FRANCISCO-JOSEPHINAE

Sectio : PHILOSOPHICA

Tom. VI. Fasc. 1.

Redigit : GEORGIUS de BARTÓK

A NEVELÉSTUDOMÁNY MAGYAR FELADATAI

ÍRTA:

IMRE SÁNDOR

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM ÉS A ROTHERMERE-ALAP
TÁMOGATÁSÁVAL KIADJA :

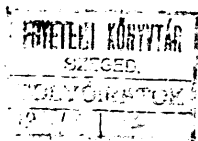
A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM
BARÁTAINAK EGYESÜLETE



S Z E G E D

SZEGED VÁROSI NYOMDA ÉS KÖNYVKIADÓ RT.

1935



Ára 6.— P.

ACTA
LITTERARUM AC SCIENTIARUM
REGIAE UNIVERSITATIS HUNGARICAE FRANCISCO-IOSEPHINAE

SECTIO
PHILOSOPHICA

REDIGIT
GEORGIUS de BARTÓK

TOMUS VI.

1935—1936

SZEGED
FUNDATIONE ROTHERMERIANA ADIUVANTE
SODALITAS AMICORUM UNIVERSITATIS LITTERARUM REGIAE
HUNGARICAE FRANCISCO-IOSEPHINAE



50286



INDEX.

TOMUS VI.

- Fasciculus 1. *Imre Sándor*: A neveléstudomány magyar feladatai. — Hungarian problems of the science of education ... 1—136
- Fasciculus 2. *Dr. Varga Béla*: A Paedagogia alapkérdése. The Fundamental Questions of Pedagogics ... 137—226 (227)
-

A neveléstudomány magyar feladatai.

Irta: IMRE SÁNDOR.

I.

1. A tudományos munka egyetemessége. — 2. A nevelésre vonatkozó tudományos munka egyetemes rendeltetése és különleges feladatai. — 3. Közeledés az egyetemes neveléstudomány kialakulásához. — 4. A nevelésügyi kutatás sajátos feladatai az egyes népek körében; összehasonlító neveléstudomány. — 5. A neveléstudomány sorsa és közvetlen feladatai kis népek körében.

1. A tudományos munka a kutatás különböző területein sok mindenben eltérő lehet, de lényegében véve mindenütt ugyanaz: egyetemességre, egyetemes igazságok felismerésére törekszik s e törekvés sikere érdekében a legkisebb részlettel is behatóan foglalkozik. Kezdetlegesség, ha valaki vagy valamely tudományág művelői az egyetemes szempontok és a részletmunka szoros egységét, egymásrautaltságát fel nem ismerik. Nagyszerű elgondolások igazolása lehetetlen aprószeres fáradozás nélkül: a legpompásabb összefoglalás is bizonytalan, ha a részletek szerény felderítése nem előzte meg; merész általánosítások a megismerést téves útra térlik, ha az általánosításra óvatos elemzések eredményei jogot nem adnak. Egyetemes igazságok nem tárulnak fel szűkkörű, határozottan egyes pontokra szorítkozó munkásság nélkül; ennek azonban csupán az ad tudományos jelleget, ha egyetemes szempontok irányítják. Ekkor a részletek kutatója világosan látja, hogy amit csinál, annak igazi értéke nem önmagában van, hanem abban, hogy bele illeszkedik számtalan más ember munkájának bonyolult szövevényébe, hozzájárul a közös cél megközelítéséhez. A különféle részletekkel foglalkozó szakemberek kiegészítik egymás munkáját, az ugyanazzal foglalkozó, de másféle viszonyok között dolgozó, eltérő készségű, egyénenként is sokféle kutatók pedig

egymás eredményeit éppen a különbségek segítségével ellenőrzik, megerősítik, vagy helyesbítik. Így tisztul fokról-fokra, hogy mi tartozik igazán a tudományos megismerés közös kincséhez s aki a tudományos munka értelmét felismeri, az mindig e kincs gyarapítására igyekszik, apró-cseprő közvetlen feladatait is ezért tartja nevezetesnek.

A tudományos gondolkodás nagy kérdései egy-egy területen alapjokat és végső céljokat nézve azonosak, a részletekkel foglalkozó munkában azonban sok eltérésnek kell lennie. S itt nemcsak arra kell gondolnunk, hogy az egyes ismeretköröknek is sok, különböző kérdése van, hanem arra is, hogy a tudományos kérdések és az élet kapcsolata miatt a részletek mindig sajátosak, adott viszonyokból erednek, azokhoz kapcsolódnak, azok szerint színeződnek. Maga az, hogy hol és mikor, mely kérdések tűnnek fel és kívánnak elsősorban megoldást, meg az, hogy ki milyen kérdést, mely részletet tart fontosnak, mit használ fel munkája közben és mely érveket lát döntő súlyúnak az eredmény megállapításakor: néha egyenesen, néha közvetve a kutató és a kutatás adott körülményeiből származik. És ezen ismét nem csupán egyéni viszonyokat értünk, hanem szélesebb körnek, egy-egy népnek mindazokat a körülményeit, amelyek életét, szükségleteit meghatározzák, tehát az egyesek érdeklődését és gondolkodását is irányítják, sokszor anélkül, hogy az ebből következő sajátosságokat a közvetlenül érdekelték észrevennék. Az életnek ez a — mondjuk a szót tágan érte — helyi meghatározottsága a tudományos munkának is meghatározója: itt is, ott is különleges tennivalók állnak eléje s a mindenütt azonos feladatok is más-más jelentőségűek lehetnek. A matematikát kivéve a megismerés valamennyi területének vannak olyan kérdései, amelyek a föld különböző pontjain vagy a népek életében eltérően jelentkeznek, amelyek vizsgálása tehát a különböző viszonyok között különböző eredményekkel járhat. Ahogyan minden egyes részlet kutatójának úgy kell néznie a maga részletét, mint nagy egység tagját, ugyanúgy kell az egyes népek körében végzett tudományos munkát is más népeké mellett azokkal egységet alkotó, sajátos részletnek tekinteni. Ebben az értelemben is együtt jár az egyetemességre törekvés és a különleges feladatok teljesítése: a tudomány egysége szempontjából részletmunka mindaz, amit bárhol az ottani vi-

szónyak parancsolnak; erre tehát szükség van és ennek is a másokkal összetartozás, egymásrautaltság, kölcsönös kiegészítés tudatában és törekvésével kell folynia. A megismerésben mindig hézag marad, amíg valamely nép a reá váró munkát el nem végzi; s a megismerés mindenütt egyoldalú, ahol mások kérdéseire és eredményeire nincsenek tekintettel.

2. A különleges tennivalók felismerését és elvégzését különösen azok a tudománysszakok követelik, amelyek bármily kapcsolatban is az emberi élettel és a természettel foglalkoznak. Pontosabban szólva: minél közvetlenebbül foglalkoznak ezzel, ez a követelésük annál sürgetőbb. Ezek adottságokban keresnek törvényszerűségeket, eredményeik is az adott viszonyok között folyó tevékenységet szolgálják. Nem lehet tehát szemet hunyniok az előtt, hogy sajátos körülmények között a természet jelenségei is sajátosak, az emberek is sajátosan fejlődnek s így az egész élet nagy különbségekben nyilvánul. E különbségek felismerése nélkül az egyebütt, másféle sajátosságok közepette, talált kutatási eredményeket nem lehet sikeresen alkalmazni; ha egyébként nem volna természetes, már csak az alkalmazás érdekében is szükség van mindenütt az alkalmazhatóság megvizsgálására, azaz sajátos rendeltetésű tudományos munkára. Mindenütt vannak tehát a másutt folyó munkától valamiben eltérő feladatok s elsősorban ezek adnak a tudományos munkának nemzeti jelleget.

A helyhez kötött feladatok jelentőségét leginkább azok a szakok érzik meg, amelyek valamely tevékenység tudományos alapjait keresik, azaz amelyek arra törekednek, hogy valamely folyamatos cselekvést rendszeressé tegyenek. Ezeket az jellemzi, hogy megoldandó kérdéseiket egyenesen a gyakorlat szolgáltatja s a kutató munkához az eredmények alkalmazása közvetlenül közel van, tehát a tudomány és az élet egysége felől semmi kétség sem lehet. A neveléstudomány nyilvánvalóan ilyen. Éppen ezen a területen felettébb szembeűnő, hogy a tudományos munkának határozottan az adott helyzethez kell alkalmazkodnia, de ugyanígy világos az is, hogy az egyetemes szempontok mellőzése tudománytalan.

Ma már egyértelműen úgy látja mindenki, aki a nevelés mivoltán gondolkodik, hogy a nevelés az emberi közösség életével együttjáró tevékenység, nevelés mindig és mindenütt van;

ahol emberek élnek s nevelés nélkül nincs is emberi közösség.¹ A tevékenység alapja, a nevelési viszony mindenütt ugyanaz, de a tevékenység részletei, e viszony nyilvánulásai országok és nemzetek, vidékek és társadalmi osztályok, községek és egyének, korszakok és életkorok szerint ezerfélék. A nevelői gondolkodás mindig valamely szükség megérzéséből ered s megindítója az elégedetlenség egyeseknek, az emberi közösség valamely alakulata tagjainak minőségével és ennek folyamánya a javítás szándéka. A forrás mindig a sajátos, valahol uralkodó, ott jellemző mozzanatok s ezek nemcsak a közvetlenül gyakorlati megfontolásokban, hanem a tudományosságig mélyülő elmélkedésben, a tudományos célú kutatásban is érvényesülnek. Az alapvető, elvi kérdések azonban, amelyekhez az elmélyedő foglalkozásnak el kell jutnia, a lényeget nézve mindig azonosak; a tárgy azonossága egy középpont felé kényszeríti a számtalan, különböző pontról, egymástól nagy távolságban induló kutatókat. A nevelésre vonatkozó tudományos munka tehát, bárhol folyik is, előbb-utóbb egyetemes szempontokat érvényesít és így az egyetemes neveléstudomány kiépülését szolgálja.

Amilyen természetes ez az egybefonódás, ugyanolyan kétségtelen az is, hogy a közös kérdések megoldása csak akkor lehet egyetemesen érvényes, ha csakugyan sokféle alapról induló, különféle irányú és felfogású kutatások eredményeként jelentkeznek. Különböző, az egyének akarától független viszonyok között csak akkor lehet azoknak megfelelően alkalmazni valamely tételt, ha ez a tétel azoknak a viszonyoknak nevelési szempontú megvizsgálásából is következik. Másrészt pedig csak akkor egyezik meg a nevelésben valahol alkalmazott eljárás a nevelés minvoltából eredő egyetemes szempontokkal, ha a vezető gondolatot nem egyedül az ottani körülmények szülték, hanem a neveléstudomány széles alapról kiemelkedett eredményei igazolják. Ez a benső kényszerűség okozza egyfelől a nemzetek együttműködését a nevelés kérdéseinek megoldásán, másrésztől pedig a sajátos feladatok különös gondozását.

3. A nemzetek együttműködése a nevelés terén nem indulhatott meg valami könnyen, mert éppen a nevelést érzi minden, tudatosan élő nemzet tisztán személyes ügyének. Érintkezés ugyan volt a nemzetek között e tekintetben is mindig, nemcsak a hatások öntudatlan átvétele alakjában, hanem — amióta ki-

alakult -- a nevelésügyi irodalom útján is. De ha tudatos volt az átvétel és nem pusztán utánczás, mindig benne volt az átalakítás, alkalmazás gondolata. Érdekes e szempontból megfigyelni pl. a XVIII. század végéről ismeretes nevelésügyi, fordított magyar műveket: a fordító látja, hogy az író a maga népéről beszél s ezért amit mond, az reánk nem találhat mindenestől. Az idegen gondolatnak ez az átalakítása azonban csak egyesek gyakorlati érzékét mutatja, a nevelésben számbaveendő sajátosságok felismerése ezzel csak megindul. Mindössze pár évtizedes még az a törekvés, amely a nevelés közös kérdéseinek együttes megvitatásával, eltérő sajátosságok külön-külön megvizsgálása és összevetése útján egyetemes, tudományos eredményeket igyekszik megállapítani. A pusztán elmélkedések és egyéni vélekedések örökös körforgása ugyanis felismertette, hogy a nevelésnek ezeknél szilárdabb alapokra van szüksége; a több országban nagy erővel megindult nevelésügyi kutatások tárgyának, módszerének és eredményeinek összehasonlítása pedig ezen a téren is érzékeltette kérdések azonosságát és kutatók egymásra utaltságát.

A nevelésügyi kutatás a lélektani kísérletezés uralomra jutásával lett nemzetközi jellegűvé (gyermektanulmány, ifjúságkutatás). Midőn az eredményeket E. Meumann összefoglalta,² ismételten kifejezte azt a tapasztalatát, hogy a közműveltségnek és a tudománynak egyetlen kérdése sem fűzi a föld népeit egymáshoz annyira, mint a nevelés ügye. Arról győződött meg, hogy a nevelési kérdések közössége sokkal inkább egyesítő erejű, mint amennyire eltávolító hatásúak a nemzeti és helyi különbségek és nézeteltérések; semmi más terület nem alkalmas oly nagy mértékben a nemzetek közötti ellentétek kiegyenlítésére, mint a neveléstudomány munkatere, mert itt mindenki eszményi célra törekszik.³ Igaz, hogy ez a vélemény a háború előtt keletkezett s leírásakor, a háború elején, még senki sem tudhatta, milyen szörnyen messzire vetődnek az ellenfelek egymástól; arról is lehetne vitatkozni, hogy vajon a nevelés terén meddig terjedhet a vizsgálódás tudományos elfogulatlansága. Affelől azonban nincs kétség, hogy akiket valóban a tudományos kérdések érdekelnek, akik tényeket tényeknek néznek és felismert igazságokat becsületesen alkalmaznak, azok nemcsak a kutatók egymásrautaltságát látják, hanem egyéni eredményeik kölcsö-

nős megvitatása és a másikénak felhasználása közben csakugyan közelebb is jutnak egymáshoz.

A háború utáni fejlemények a nevelésügy főkérdéseinek azonosságát még jobban megmutatták. A gyakorlati kérdések nyilvánvalóan különböznek, sőt ezek terén ellentétes érdekek is jelentkeznek, de az alapvető jelentőségű lélektani és társadalomtani, valamint a módszertani és szervezési kérdések tudományos vizsgálásában egyre nagyobb arányú a nem: régiben még ellentétes népek részéről is az egymástól tanulás, egymásra hivatkozás. Nemzetközi egyesülések keletkeztek és erősödnek s ha fel-felhangzanak is tartózkodó vagy éppen gyűlölködő hangok, a másféle hang erősebb s a tudományos irodalomban következetesen érvényesül. Hatalmas sokadalmakban zavar nélkül tudnak együtt ülni és tanácskozni nemrégiben még szemben álló nemzetek tagjai. Határozottan azon az úton vagyunk, amely egyéb ismeretkörökhöz hasonlóan a nevelésügyi megismerés terén is a nemzetek együttműködését erősíti és így az egyetemes neveléstudomány kifejlődését egyre komolyabban lehetőnek mutatja.⁴

4. Ezzel csak látszólag ellenkezik az a másik jelenség, hogy a neveléstudomány fejlődésével együtt jár egyes népek ily irányú munkásságának sajátos alakulása. Minél inkább mélyül a nevelésre vonatkozó tudományos tevékenység és minél inkább gyarapodik a kutatók száma, annál jobban észrevehető a különbség pl. a német, francia, amerikai neveléstudomány között. Ez a különbségtétel elég sűrűn hallszik is. De az alapkérdések imént említett azonosságából már kitetszik, hogy itt nem lehet szó az egyes népek külön tudományáról, hanem csupán arról, hogy a nevelés fogalmában rejlő és a neveléssel mindenütt szükségképpen együttjáró kérdések közül itt egyikkel, amott a másikkal foglalkoznak inkább, esetleg a kutatási eljárás és a feldolgozás szempontjai alakultak más népektől eltérően. Ez mind igen könnyen okoz sajátos fejlődést kivált olyan nép körében, amelyik ezen a téren is tudatosan a maga előzményeihez kapcsolódik s amelyiknek általában minden téren jellemző gondolkodásmódja a tudományos munka módszerében is határozottan uralkodik (a németek alapossága, a franciák könnyedsége, az amerikaiak számszerűsége és józansága). Minden egycélúság ellenére is lehetséges tehát, hogy a neveléstudomány valahol más népektől eltérő utakon halad. Ebből még nem kell egyoldalúság-

nak fejlődnie, mert azt csak szándékos vagy öntudatlan elzárkózás hozhatja létre. Ahol egyoldalúság van, ott voltaképen hiányzik a tudományos munkálkodás egyetemes nézőpontja; ez pedig fejletlenség, tehát ideiglenes állapot. Ebből mindenki igyekszik menekülni. Ma már — éppen a munka közössé válása folytán — az a *német* vagy *amerikai* jelző a neveléstudományra nézve nem is valami magábanlételt, vagy éppen szándékos elkülönülést akar kifejezni, hanem csak a kutatók és a művek földrajzi vagy nyelvi összetartozását, legfeljebb az uralkodó tárgyak vagy a jellemző módszer közösségét. Szándékos elkülönülést sehol sem látunk, ellenben elég gyorsan erősödik a neveléstudomány összehasonlító iránya.⁵

Az elkülönülés nemcsak sajátosságot fejleszt ki, hanem feltétlenül egyoldalúságra és elmaradásra vezet. Mindkettő tudománytalan. A tudományos kérdés soha sem egy nemzeté és az egy nemzet találta megoldásnak mindenütt szüksége van összehasonlításra és ellenőrzésre. Érdekes, hogy ezt nagy népek mennyire tisztán látják. Nagyon tanulságos erre nézve az a bámulatos adatgyűjtés és feldolgozás, amellyel az Északamerikai Egyesült Államok nevelésügyi hivatala az egész világ tapasztalatait már régóta igyekezett az államok számára felhasználhatóvá tenni, ma pedig nemcsak ez a hivatalos szerv, hanem más intézmények is végzik ott a közvetlen tájékoztatás munkáját. S ezen kívül különösen jellemző az a legújabb erőfeszítés, amellyel a régebben jóformán kizárólagosan egymás műveit használó német szakemberek a háború óta szinte túlzottan igyekeznek az idegen — főként amerikai és orosz — nevelésügyi kutatás eredményeit felhasználni s az ide tartozó kísérletek tanulságait érvényesíteni.⁶ Nyílt óvakodás ez az egyoldalúságtól. Pedig a nevelésre vonatkozóan Németországban ugyancsak széleskörű és sokoldalú tudományos munkásság folyik, régen is folyt. Szinte az egész világ tőlük tanult s ma mégis sok a szemrehányás és bűnbánás hangja amiatt, hogy önmagukkal, a maguk tudományával, nevelési rendszerével nagyon is megelégedtek.

5. Kivált ez a német példa komoly figyelmeztetés: kis népeknek még kevésbé szabad abba a tévedésbe esniök, hogy bármelyik téren is külön, sajátos tudományt teremthetnek. Nem lehet módjuk, mert nem lehet elég emberök minden részlet önálló művelésre és így legfeljebb egy-egy részletnek egyebet hát-

térbe szorító, feledésbe merítő, különleges művelése lehet abból, ha a kis népek szakemberei a tudomány valamelyik ágának egész területén egyedül a saját erejökre akarnak támaszkodni. Ez a belátás — sokszor ennek tudattalan kezdete — azonban könnyen és nem ritkán vezet a másik végletbe: kis népek az önálló tudományos munkálkodás helyett gyakran fordítják erejük legnagyobb részét, néha az egész erőt idegen eredmények vagy csak vélekedések megismerésére s a magok nyelvén való ismétlésére vagy legfeljebb ismertetésére. Néha ez nem baj, sőt olyan területen, amely nem kapcsolódik az élettel közvetlenül, erőkimélés és így hasznos. Máskor és másutt azonban sem a tudomány egyetemes érdekeit, sem a kis nép fejlődését nem szolgálja. Leginkább a nevelés ügye tiltakozik a pusztá átvétel ellen, mert ekkor bizonyos, hogy a sajátos helyzetből fakadó kérdések a rövidebbet húzzák avagy egészen hallatlanok maradnak s a nevelés nem tudhat eleget tenni az ottani szükségletnek. Minél kisebb valamely nép, annál bizonyosabb, hogy az ő viszonyai nem tárgyai a neveléstudomány másutt végzett kutatásainak, idegenek nem érthetik meg az itteni nevelési követelményeket, másoknak készült tervezetek tehát nem lehetnek a kis nép sajátos szellemiségének teljes értékű fejlesztői.

A népek egyéniségének ugyanolyan jogai, fejlődésének ugyanolyan feltételei vannak, mint az egyes emberek egyéniségének, tehát ugyanolyan veszedelmek is fenyegetik. A szellemi fejlődés benső törvényszerűsége, a fejlődés és a nevelés ismeretes viszonya követeli, hogy a neveléstudomány munkájából a maga részét mindenik nemzet kivegye, egyiknek a szakemberei se engedjék, hogy a pusztá átvétel és önállótlan alkalmazás veszedelmes gyakorlata állandósuljon. Másként nem lehet a nevelés a természetes fejlődés elősegítője, mert nem kapcsolódhatik sem a nemzet multjába, sem a meglevő körülményekbe, a neveléstudomány nem láthatja meg és így meg sem oldhatja a reá váró közvetlen feladatokat. A nevelés a gyakorlati rendeltetését mindenütt csak bizonyos tudományos feltételekkel töltheti be s ezek egyszersmind az egyetemes neveléstudománynak is életébe vágó követelmények: eredményeinek érvényessége és érvényesülése érdekében minden nemzet nevelésügyi kutatóinak a saját földjükön jelentkező nevelésügyi kérdéseket kell tudományosan vizsgálniok és ezek nekik való megoldását keresniök.

Ez természetesen csak akkor sikerül, ha a neveléstudománynak ma még eléggé ingadozó körű segédtudományai is ugyanígy járnak el.

A sajátos feladatok hangsúlyozása nem jelenti azt, hogy senki se menjen túl az ő nemzetére nézve közvetlenül fontos kérdéseken s ne foglalkozzék azokkal a kérdésekkel, amelyeknek nincs ilyen, közvetlenül helyi, nemzeti vonatkozása. Talán nem is lehet ezt a követelményt így érteni, hiszen ekkor az általános jellegű, alapvető kérdések (pl. a neveléstudomány módszere, a nevelés fogalma, célja, határai, módszere, szervezete stb.) tárgyalását esetleg senki sem érezné feladatának, holott éppen ezek mindenkire tartoznak. Különben is — amint már szó volt róla — a magunk talaján végzett munka is egyetemes szempontokra vezet, csak sajátos színt adhat ezeknek. A közvetlen feladatok jelentősége csupán azt követeli, hogy ezekkel elsősorban foglalkozzunk, mert ezek a mi életünkben fakadtak, ezek megoldása rajtunk kívül másnak nem kötelessége, mást nem is érdekel, mi pedig éppen csak az ezekre vonatkozó kutatásokkal járulhatunk egyetemes érvényű eredmények kialakításához.

Ez az értelme annak, hogy nem a magyar neveléstudományról, hanem a neveléstudomány magyar feladatairól beszélünk.

II.

1. A nevelésügyi kutatás nemzeti feladatai a nevelés fogalmából következnek. — 2. Az adott viszonyok nevelésügyi jelentősége és mai következményei.

1. A neveléstudománynak komolyan kell vennie a helyhez kötött, egy-egy nemzetre vonatkozó feladatait; ezt az álláspon tot először is az igazolja, hogy magának a nevelésnek a feladatai ilyenek.⁷ Ez a nevelés fogalmából következik, ha e fogalmat a nevelés tényeiből állapítjuk meg. Erre nézve az előbb már mondtak kiegészítésül azt kell itt hangoztatnunk, hogy a nevelést, a közösségből fakadó és arra ható tevékenységet, mindig az egyetemes közösségnek egyik egvéni alakulata, valamelyik nemzet határozza meg közvetlenül s ugyanaz kapja elsősorban a nevelő hatásokat is. A nevelésnek ez a kétoldalú meghatározottsága, nevezetesen eredete és rendeltetése, a neveléstudományi munkásságban öntudatlanul is érvényesül, mert a kutató



nem vonhatja ki magát a körülmények befolyása alól, kérdéseit is ezek adják fel és teszik a másutt élők kérdéseitől többé-kevésbé eltérővé. A tudományos munkában azonban tiszta tudatosságra van szükség és ezért rendszeresen, tervszerűen kell alkalmazkodni a nevelés fogalmából származó követelményhez, vagyis a nevelésnek mint adott viszonyok között folyó tevékenységnek tudományos felderítésére van szükség. Ebből önként következik, hogy a kutatásnak mindenütt sajátos feladatai vannak, jóllehet a neveléstudomány anyaga mindenütt ugyanaz.

A tisztázandó kérdéseknek mindig két nagy köre van: egyik a nevelés tárgyára és alanyára, vagyis a növendékre és a nevelőre vonatkozik, a másik pedig a nevelés tevékenységére. Bármennyire egyetemes is az érdeklődés, amely bennünket a kérdések vizsgálásában irányít, a megindítója mindig valamely adott jelenség. A növendék és a nevelő, akár egy emberre, akár sokaságra gondolunk, egyéni tulajdonságokkal áll előttünk; az egyén mindig a közösség egyik határozott alakulatának leszármaazottja és ugyanannak vagy másiknak, de valamelyiknek tagja, a tudományos vizsgálódás tehát mindig sajátos viszonyok hatását találja az egyéneken. A közösség pedig, amelynek körében nevelő és növendék él s a tudományos munka folvik, jelentheti ugyan számunkra az egyetemes közösséget, ez mint egység állhat előttünk, a vizsgálódás azonban közvetlenül mindig valamely adott közösségre vonatkozik. A nevelésnek, a tevékenységnek, szintén csak adott körülmények között jelentkező alakját ismerjük, vizsgálunk csak ezt lehet és ha összehasonlítások nélkül általánosítunk, — ami nem ritkaság, — azt tekintjük a nevelés egyetemes alakjának, amit ismerünk. A neveléstudomány már tárgya miatt sem mellőzheti a sajátos viszonyok számbavételét, mert a kutatás mindig személyekre és a közösség határozott köreire vonatkozik. Csupán az tehát a kérdés, hogy ezeken talált eredményeit valaki általánosítja-e avagy világosan látja, hogy erre nincs joga. Aki ezt nem látja, aki munkájának részletmunka-jellegét fel nem ismeri, az nyilván nincs tisztában a neveléstudomány természetével.

Ma már nincs komoly vélemény-eltérés arra nézve, hogy a neveléstudomány egyaránt foglalkozik azzal: milyen a nevelés alanya, tárgya, miben áll maga a nevelői tevékenység (tények), meg azzal: mindez milyen legyen (eszmények). Az utóbbi

évtizedek vívódásai után immár nem kétséges, hogy a neveléstudomány nem pusztán filozófiai, de nem is csupán ténytudomány, hanem a kettő együtt. Mind az igazán tudatos gyakorlati nevelő, mind pedig kivált a tudományos észjárású kutató nemcsak egyes személyekre és korszakokra gondol munkája közben, hanem a személyek minőségétől is befolyásolt közviszonyokra és a korszakok sorozatából álló fejlődési folyamatra is. A közvetlen tapasztaláson, a tényeken eszerint felülemelkednek, legalább is a tudomány embere mindenestre, de a kapcsolat nem szakad el, mert a megfigyelésben és elgondolásban döntően irányít magunk eredeti vagy állandó tapasztalási köre. A valóságos nevelésiügyi állapot, az emberek minősége, a nevelés meglevő rendje, eredménye és a többi tény megállapítása az első feladat; eszményt is csak az tűzhet ki a valóság reményével, aki azt a valóságra, tehát tényekre alapítja, aki előtt az eszmény a tapasztalás adataiból emelkedik ki. Lehetséges ugyan a nevelési eszmény, a cél kérdéseit egészen elméleti alapon is fejtegetni, minden határozott, adott helyzettől elvonatkoztatva, lehet a meglevő viszonyokat lenézni s már a kiinduláskor is figyelmen kívül hagyni. Efféle nem egyszer látunk is; még most is akad, aki a nevelés ügyének egyetlen kérdését sem tartja tudományosnak, csak amelyik filozófiai jellegű kérdés és a filozófiát a szabad kalandozás menlevelének tekinti. Ez azonban nem változtathat azon, hogy a nevelés szempontjából a még olyan tisztán filozófiai magaslatú elmélkedés is hiábavaló, ha nem épült a tények részletesen felderített alapjára („leíró neveléstudomány“).⁸ Mint mindenféle kutatás, természetesen a nevelésiügyi tudományos munka is a filozófia felé vezet, az útját azonban nem ötletek és idegen területről táplálkozó okoskodások, hanem egyedül a valóság megvizsgálásából nyert adatok tehetik járhatóvá.

Tények és követelmények szoros egységét mutatja az a felfogás, hogy a nevelés mivoltát és feladatait a nemzetnevelés gondolata fejezi ki legteljesebben.⁹ Ezen az állásponton azt, hogy a neveléstudománynak nemzetenként sajátos feladatai vannak, nemcsak a gyakorlati belátás mondatja, hanem ez itt elméleti követelmény is. A nemzetnevelés értelme szerint a közösség egyéni alakjában, mint nemzet, szolgál az ember fejlődésének alapjául és a fejlett egyének munkateréül, az egyén pedig csak mint a nemzet tudatosan élő, nemes eszményeket szolgáló tagja,

mint személyiség, tekinthető kifejelettnak. E felfogással a nevelés állandó feladata a nemzetté nevelés, vagyis az együttélők, egymásra utaltak új nemzedékének olyan nevelése, hogy az egyének lelkiületéből a nemzet lelki egysége következzen, azaz a nemzet mintegy nemzedékről-nemzedékre, állandóan megvalósuljon. Ezt a feladatát a nevelés mindenik nemzet körében bizonyos sajátos úton-módon teljesítheti: a nemzeti nevelés az a sajátos mód, amelyen egy-egy nemzetben a nemzetté nevelés sikerrel járhat. A nevelés tehát nem lehet mindenütt és mindig egyforma vagy bárhol és bármikor akármilyen, hanem mindenütt és mindenkor ahhoz a nemzethez alkalmazott tartozik lenni. A nevelés nemzeti alakját tehát az egyes nemzetekre nézve külön-külön kell megállapítani és sehol sem lehet örökös érvénye. Ebből súlyos, tudományos feladatok erednek. A nemzet, még a legkisebb is, több részből áll, ezek különböző helyzetűek és fejlettségűek, a nevelés talaja és körülményei tehát mindenik részre nézve mások, a nemzet mint egész is sajátos viszonyok között él, a közös helyzet és ezen belől az egyes részeké állandóan módosul s mindezeknek a mozzanatoknak a nevelés szempontjából nagy a jelentőségek. E jelentőség mérlegelése, evégre a viszonyok tudományos felderítése nem egyedül a neveléstudomány feladata, de ezé is; ebből a nevelésügyi kutatásoknak nemzetről-nemzetre sajátosan alakuló, tömérdek feladata áll elő.

2. A nevelés fogalmáról s a neveléstudomány anyagáról és jellegéről lehet másként is gondolkozni, a nemzetnevelést mint elméleti álláspontot talán lehet ma is még egyéni felfogásnak bélyegezni, azt azonban nem lehet tagadni, hogy a nevelői gondolkodás újabb alakulása a sajátos tennivalók nagy jelentőségét világszerte bizonyítja.¹⁰ Régen kezdődött, de a világháború óta úgyszólván általánossá lett az adott viszonyok nevelésügyi fontosságának elismerése. A neveléstudományban szinte külön irányra kezd kifejlődni a környezet és a nevelés viszonyának aprólékos vizsgálása. Egyebek között pl. a falu és a város alakító hatásában levő tetemes különbség, a származással és a foglalkozással járó testi-lelki fejlődési sajátosságok, általában a társadalmi kérdések nevelésügyi vonatkozásai annyi kutatni-valóra figyelmeztetnek, s ezek iránt oly nagy az érdeklődés, mintha most egyszerre csak megvilágosodott volna előttünk minden, amit évtizedekkel ezelőtt a közösség szempontjának je-

lentkezése sem neveléstudományi téren, sem a gyakorlatban nem tudott eléggé elfogadtatni.

Ezen kívül, alapjában véve különben ezzel azonos okokból határozottan kitágult a nevelés köre, az a tér, amelyen a tudatos és tervszerű alakító hatást jogosultnak és szükségesnek ítélik. Ma nemcsak a család és az iskola, hanem sok más intézmény is a köznevelés szervének számít s ezzel a nevelési együttműködők tudományos vizsgálása is nagyobb arányú lett. Ekként a neveléstudomány munkatere is bővül, azaz nem csupán egyesek nézik már ezt a teret a maga teljességében, a régi páldáig a közös munkája megszokott szűk körénél szélesebbnek. A nevelői gondolkodásnak és a nevelésügyi kutatásnak tárgya immár olyasmis is, amiről régebben ily vonatkozásban szó sem volt, avagy ha volt is, a célhívek, legalább is a célmesterek nem akarták meghallani.

A nevelői gondolkodás egyre nagyobb területet von saját körébe s mind szélesebb körben eszmélnek rá a nevelés eddig elhanyagolt szempontjának magyarázó erejére és gyakorlati értékére. Behatol így a nevelés gondolata olyan helyekre is, ahol eddig csak esetlegesen vagy mellékesen vagy észrevétlenül volt jelen; gondoljunk pl. a népgondozás, honvédelem, közegészségügy, közgazdaság, belső politika és nemzetközi érintkezések stb., általában a politika és a közigazgatás kérdéseiben minduntalan — bár még korántsem általánosan — megjelenő nevelési szempontokra.¹¹ A nevelés szükségének érzése néhol szinte elemi erejű; ennek közös gyökerű okai vannak, de nyilvánulása rendkívül különböző. A nevelői gondolkodás felismerte s mind tisztábban látja érvényesülési területének óriási terjedelmét, — egyúttal azonban azt is, hogy érvényesülésének e terület mindenik részén országoként, népként, sőt osztályoként és egyénként részben vagy egészen más feltételei és más feladatai vannak.

Mindaz, amit a nevelésnek a mostani világban teljesítenie kellene, rendszeres, meggondolt tudományos munkát követel. A már végbement és még folyamatban levő politikai és társadalmi nagy változások egészen lehetetlenné teszik, hogy a köznevelést apró-cseprő, külső módosításokkal alakíthassuk új feladataira alkalmassá; az egész nevelési rendszert, még pedig alapjaiban, kell az igazolható követelményekkel bírálóan összevetni. Erre

még a kényszerítő, gyakorlati szükségletek nélkül is megvan az ok. Az érintkező tudományok haladása megköveteli, hogy a neveléstudomány önmagát is alaposan újra megvizsgálja, ha valóban tudományként akar tovább fejlődni. A nevelésre vonatkozó, minden irányban szükséges „általános revízió“ pedig nem folyhat le eredményesen másként, csupán ha az eddigi elveket és kérdéseket, ezekkel elért eredményeket és felismert hiányokat, törekvéseket és szükségleteket mindenütt az adott viszonyok fényében tesszük mérlegre. Lényegileg mindig arról van szó: miképen tudhatja a neveléstudomány a nevelést a szükségletnek megfelelővé tenni, ilyené fejlődését tudományosan előkészíteni. Egyetemes feladatai tehát nemzetenként egyénies alakban állanak eléje. A tudomány és az élet összetartozása éppen a nevelés ügyében még csak el sem halványulhat veszedelem nélkül; a sajátos feladatokat a neveléstudomány ki sem kerülheti.

Ha azonban ez mind csakugyan így van, akkor egészen természetes, hogy a neveléstudomány emberei mindenütt a közvetlen feladatokkal foglalkozzanak s az egyetemes kérdéseket is sajátos vonatkozásaikban vizsgálják. Nem felesleges-e tehát erről mint követelményről beszélnünk és külön számba vennünk a neveléstudomány magyar feladatait?! Erre a kérdésre a magyar neveléstudomány eddigi fejlődéséből és mostani állapotából kaphatnak választ.

III.

1. A neveléstudomány sorsa Magyarországon. — 2. A nevelői gondolkodás itteni alakulása 1867 után; a magunkra eszmélés megindulása. — 3. Nevelésügyi kutatásunk szervezetlensége, ennek következményei; a magyar feladatok számbavételének jelentősége.

1. Egész rendeltetését a nevelői gondolkodás csak teljesen kifejlett állapotában töltheti be. Ekkor válik fogékonnyá a közvetlen feladatok tudományos jelentősége iránt; ha kiemelkedett kezdeti öntudatlanságából és túlhaladt a pusztá gyakorlatiségon, felismeri a számára addig mintegy önként értődő tényekben a vizsgálni valót, a megoldásra váró kérdéseket. Ekkor tekinthető tudományosnak. Egyesek régen is voltak, ma is vannak közöttünk ezen a fokon. Csakhogy a feladatok teljesítésére ez régen sem volt elég, ma még kevésbé lehet az. A feladatok szempontjából a fejlettség nem egy-egy ember gondolkodásán és tanult-

ságán fordul meg, hanem mindazokén, akik valamely közösségben együtt hivatottak az egynemű munkára; nem egy-egy ember munkája jellemzi a helyzetet, hanem hogy folyik-e valamely ismeretkörben rendszeres, az előzményekre építő, folyamatosan kiegészülő és állandóan haladó, kutató tevékenység. Ha a magyar nevelői gondolkodást így, a maga egészében nézzük, általános jellemvonását nem láthatjuk másként: még ma is a tudományosságot megelőző, azt előkészítő korszakban él.

A neveléstudomány itteni fejlődésének első szakaszát a XIX. század utolsó harmadáig számíthatjuk, a másodikat onnan a háború végéig. E múlthoz képest eleven jelen a számunkra mindaz, ami azóta ment végbe, de ez sem változtatott a régi állapoton: a tudományos tevékenység a nevelés terén nem tudta megtalálni természetes középpontját, nem tudott a magunk kérdései körül rendszeressé válni.

Ennek az a magyarázata, hogy eddigelé mindegyre letértünk a fejlődés egyenes útjáról: hiányzott a folytonosság, egyesek és egyes időszakok világos látása és tudatos munkája sokszor eltűnt az utódok szeméből. A nevelés szakszerű irodalmában mindig felhangzott a nyugati áramlatok visszhangja, néha igen hamarosan és nem egyszer igen élénken; nem hiányoztak nagyobb kiterjedésű, rendszeres munkák sem, amelyek nem pusztá átvételek. De az így jelentkező itthoni elmélkedés rendszerint folytatás nélkül maradt; a fejlődésnek benső, sajátos iránya ha jelentkezett is, megerősödni nem tudott. Ámbár nevelői gondolkodásunk multja még nincs felderítve teljesen, annyit világosan látunk, hogy a szakirodalomban és a szakemberek körén kívül jelentkező alakja nem volt azonos. A szorosan vett nevelési irodalom fejlődésében az a külső, de határozott sajátosság, hogy az újabb meg újabb nekiindulást mindig új, idegen hatás idézte elő s nyomban vége lett, amint egy-egy kezdeményező elhúnyt vagy elhallgatott. Egyelőre tehát aligha lehet igazolni azt az állítást, hogy a nevelés kérdései terén „a magyar szellemi élet fejlődésében sincs szakadás” (Wesely Ö.),¹² ha ugyanis ezen nem csupán azt értjük, hogy mindig volt, aki átvegyen külföldi új gondolatokat. A fejlődésen bizonyára nem ezt kell érteni, ennél többet azonban nem állíthatunk. Éppen ellenkezően: a fejlődést, vagyis a belülről való, szerves kiépülést vizsgálva egészen a legújabb időkig csupa szakadásra találunk.

Mai ismereteink is azt igazolják, amit e kérdés nyomozói ötven évvel ezelőtt megállapítottak: a nevelésügyi elmélkedések eredményei eljutottak ugyan hozzánk, de nem gyökereztek meg annyira, hogy saját talajunkból fejlett volna tovább a nevelésnek oly önálló elmélete, „mely a nyugati nemzetekével a kölcsönhatás viszonyában állana, vagy legalább épp oly mértékben lenne a kor színvonalán álló európai, mint minden ízében magyar és saját életünkben felemelkedett“ (Molnár A.).¹³ Nincs módunk ma sem lényegesen módosítani azt a véleményt, hogy „nevelési irodalmunk sokáig volt a külföldi irodalmak utánzója s körülbelül most is az. A külföldi hatás nyomai látszanak mindenütt s csak a methodikai irodalom az, hol több voltunk pusztá átvevőnél. Amnyi érdemünk azonban az általános nevelési irodalomban is van, hogy a koronként felmerülő eszméket figyelemmel kísértük s az átvételnél nemzeti sajátosságainkat többé-kevésbé érvényesítettük.“ (Kiss Á.)¹⁴

Mik voltak ezek a sajátosságok és miben nyilvánult az érvényesítésök, ezt érdemes lenne apróra megvizsgálnunk. Bizonyos, hogy épen ezzel, a nemzeti sajátosságok érvényesítésével kezdődhetett volna a magyar neveléstudomány kialakulása, a magyar feladatok megoldása, ha egy-egy ilyen nyomon az utódok tovább haladnak. Bizonyos azonban az is, hogy a magyar neveléstudomány igazán a magunk talajából is kinőhetett volna.

Nagy kár, hogy nem haladtunk azokon a kiindulásukban is magyar úton sem, amelyeket a nevelésnél tágabb kört átfogó gondolkodóink, az írók és államférfiak nyitottak meg előttünk. Újra meg újra ott találjuk a magyar gondolkodás meg nem írt történetében a művelődés, sőt egyenesen a nevelés kérdéseit, ezeknek a magyar életből fakadó tárgyalását vagy legalább alaposabb érintését, de jóformán soha sem következik senki, aki ezen a nyomon szakszerűen tovább indulna. E hiány okát természetesen meg lehet találni a különböző korok életrendjében, közviszonyaiban, tanult szakemberek hiányában és a tudományos munkásság szervezetlenségében is. Jórészt ugyanezt mutatja a külföldi fejlődés is. De ez csak megérteti és nem módosítja azt a tényt, hogy a magunk helyzetéből kiinduló nevelői gondolatok magyar nevelélméletre nem vezettek, a rendszeres kutatást nem indították meg. Igaz, hogy a nevelésügyi kutatás, a neveléstudomány fogalma és követelménye egyáltalában nem régi és

ma sem egészen megállapodott, hiba volna tehát régmúlt időkét ezek hiánya miatt elmárasztalni. Annál igazabb azonban a múltnak az a tanulsága, hogy a magunk közvetlen feladataival való következetes foglalkozásban, magunk előzményeihez való kapcsolódásban nincs hagyományunk.

Ez a történelmi tény máig érezteti a hatását. A szakemberek, az irodalmi szükségleteket is megérző nevelők idegen műveket fordítottak s ha igyekeztek is „nemzeti sajátosságainkat érvényesíteni“, ez inkább csak öntudatlanul vagy felületesen történt, mert ama sajátosságok megállapítása hiányzott vagy csak egyéni vélekedésen alapult, ezért nem lehetett elég ereje az idegen viszonyokból eredő gondolatmenet és idegen szempontok ellensúlyozására. Amikor a nevelési irodalom vélekedések, elgondolások előadásában merült ki, a mi nevelési irodalmunkat a magunk gondolkodói alig irányították, sokkal inkább idegen szakemberek egyes könyvei, holott ezek a saját szükségleteikből indultak ki és azokhoz önkéntelenül is alkalmazkodtak. A magyar előzmények nem éltek a nevelési irodalomban, nem azokon építettek tovább. Így veszett el még az emléke is sok, értékes kezdésnek, amelynek a nyomain érdemes lett volna tovább haladni s így alakult ki valami egészen hamis felfogás a neveléstudományról: mintha csak az volna „tudományos“, ami idegen eredetű. Így nem is hatolhattunk mélyére a nagy kérdéseknek és nem csoda, hogy nevelési irodalmunkban hosszú ideig annyi az ismertetés, ismétlés, utánzás az önálló munka helyett, pedig ennek is ki lehetett volna alakúlnia.

2. Komoly, bár nem teljes változás történt ezen a XIX. század utolsó harmadában. Voltaképen érett volt a helyzet a változásra már a 30-as, 40-es években is, de a közviszonyok nem engedték, hogy az akkori törekvésekből induljon ki a magyar neveléstudomány. A kiegyezés után újra rendezkedésünk a nevelés terén alapvető szervezést kívánt, így parancsoló szükséggé vált a magunk helyzetének megismerése. Ehhez járult az akkori német „tudományos pedagógia“ közvetlen és erős hatása s ez egybefonódó két mozzanat nagyot lendít nevelői gondolkodásunk sajátosságának és tudományosságának fejlődésén. Egyszerre több irányban keletkeznek magunkra tekintő, tudományos értékű munkák; megélénkülnek és megszaporodnak a nevelésügyi folyóiratok, megsokasodnak az írók is. Ebben a lendületben nagy

térhez jutnak a hazai kérdések s megnő az érdeklődés egyrészt az adott viszonyokban rejlő nevelési feladatok, másrészt nevelésünk múltja iránt.

Az akkori viszonyok érttetik meg, hogy ez addig példátlan élénkségből még sem fejlett ki a nevelésügyi irodalmi munkáságnak olyan szervezete, amely a további fejlődést a tudományosság irányában biztosíthatta volna. Kevés embert kivéve az érdeklődés teljesen gyakorlati irányú volt s a kor szükségletei azt parancsolták, hogy a tudományos készültség is a gyakorlat (az iskolaszervezés, a tanulmányi rend eltervezése, a tanárképzés és az oktatási módszerek) kérdéseivel foglalkozzék. Köztudomású, hogy e téren mily nagy hatású alkotásai voltak a 70-es, 80-as éveknek; mindezekben a kérdésekben az akkori idők tudományos álláspontja érvényesült; ebből eredt a nevelés elmélete iránt is a szélesebbkörű érdeklődés, aminek becses igazolása az akkori irodalom és élő tanui ma is tevékenyek, — de mélyebb, elméleti munkára ez a korszak kevés embert indított s nem teremtetett olyan rendszeres művet, amely a fejlődésnek irányt szabhatott volna. Ez idő termékenyítő hatását azonban ennek ellenére is ki lehet mutatni mindenütt. A haladás szempontjából különösen fontos, hogy erősen nemzeti szellem hatotta át ekkor az iskolát is, a nevelési irodalmat is. Ebben az új a nemzeti szempont tudatos érvényesítése volt s ezen a ponton találkozott a fővárosban kifejlődött gyakorlógimnáziumi irány¹⁵ az ország második egyeteme neveléstudományi tanszéken hagyományossá vált szellemmel.¹⁶ A két középpont így minden különbség ellenére is végeredményben azonosan hatott nevelői gondolkodásunkra. Kétségtelen, hogy ennek mai tudatossága ama korszak vezetőinek tudományosságában gyökerezik, a sajátos feladatok iránti fogékonysága is onnan ered. Az éppen e tekintetben még s támadt hézagot nem nehéz megérteni.

A 60-as évek végétől a XX. század második tizedébe nyúló korszak a magunkra, saját feladatainkra eszmélés ideje volt ugyan, de az egyetemes neveléstudomány akkori állapota nem engedte a mienket sajátossá fejlődni. A szakszerű érdeklődés megnövekedése ugyanis fokozta az idegen szakirodalom vonzó erejét, az uralkodó idegen szakemberek tekintélyét s ezért itthon az egyesek tudományosságát nem az ő gondolkodások rendszerességéből ítélték meg, hanem inkább kinek-kinek irodalmi tá-

jékozottságán, a felhasznált „apparátuson“ mérték. Ez vezetett csakhamar arra, hogy a komoly tanulmányok mellé sorakozni kezdtek „a tíz könyvből szerkesztett tizenegyedik“ avagy csak „kettőből gyártott harmadik“ jellegűek, minden újnak önálló termelése nélkül. Irodalmunknak ez a része természetesen semmit sem tehetett a magyar feladatok tisztázására, sokszor még arra sem volt jó, hogy belőle alaposan tájékozódni lehessen. S emellett egész áradata támadt egyéni okoskodások gyakran tartalmatlan apró-cseprő közléseinek. A magunk fejlődése útján tehát ekkor sem sikerült megvetnünk a lábunkat.

Ezen az állapoton két fejlemény kezdett segíteni. Egyik az előbb már említett neveléstörténeti érdeklődés volt; legtöbbet és legértékesebb lépéseket ebben az irányban tettünk a magunk útján.¹⁷ A másik a gyermektanulmányozás megindulása; ez a nevelésügyi érdeklődést hatalmasan kiterjesztette és a dolog természete szerint magyar táplálékot adott neki, hiszen a tanulmányozás hazai viszonyokon és magyar gyermekeken folyt.¹⁸ Egyéb téren is mind élesebben vettük észre a magunk tennivalóit:¹⁹ s a háború kitörése évében azon az úton voltunk, hogy egyre terjedő és mélyülő nevelői gondolkodásunkból kialakul a magyar neveléstudomány és rendre megtalálja gondo-zóját a neveléstudomány magyar feladatainak mindenik ága.²⁰ Világosan látszott a fejlődés benső törvényszerűsége: az addig csak egy-egy emberben mély és határozott irányú, általában azonban szétfolyó és kapkodó érdeklődés mindinkább tudományossá vált. Ezt bizonyítják a különféle munkaterv-ek és méginkább a tervszerű munka eredményei. Ezekből nem kevés, főként a gyermektanulmányozás és kísérleti-lélektani vizsgálatok némelyik eredménye — úgy, mint évtizedekkel ezelőtt az első tudatosan magyar középiskolai tanításterv alapgondolata — az idegen irodalomba is beleolvadt, talán még inkább, mint a magyarba.²¹

A magunkra eszmélésnek ez a tisztulása nem szűnhetett meg a háború alatt sem, sőt, mint a közösség életének egyéb terein is, itt is rohamossá vált.²² Sajnos, nem mélyült el eléggé, mert érvényesülése megnehezedett, sőt meg is akadt. A háború után pedig a magyar nevelői gondolkodás főiránya úgy fordult, hogy talán készakarva, talán tájékozatlanságból elkerülte a közvetlen előzményeket s bizonyos tekintetben a fejlődésnek egy korábbi pontjára tért vissza.²³ A magyar feladatok részletes

számbavétele és rendszeres munkabavétele tehát az eddigi fejlődés egyenes követelménye; ebben a helyzetben azt idézheti elő, hogy tudatosan bele kapcsolódunk nevelői gondolkodásunk történelmi irányába, ezzel biztosítjuk a folytatását és teljesebbé tesszük a kifejlődését.

3. Ehhez a neveléstudományi tevékenység szervezése szükséges;²⁴ legalább is feltárása annak a területnek, amelyet meg kell művelni, hogy ezzel módot nyújtsunk a feltétlenül szükséges tennivalók felismerésére és a munka okos megosztására. Mostani állapotunk ezt sürgőssé teszi. Éppen azért, mert ilyen számbavétel eddig nem történt, tevékenységünk ezen a téren ma is szervezetlen; mivel pedig a közlési lehetőség felettébb csekély, jóformán nem is tudjuk, miben áll ma nálunk a nevelés terén a tudományos munka, milyen sorsban részesülnek most saját nevelésügyi problémáink, kivéve azokat, amelyek iránt a kormányzat hivatalosan érdeklődik. S a helyzetet bajosan tisztázhatjuk, mert nem elég pusztán az irodalmat néznünk; akkor egyes, tiszteletreméltó kiadványok ellenére is azt kellene megállapítanunk, hogy rendszeres tudományos munkásságról nem is igen beszélhetünk. Ez azonban igazságtalan vélemény lenne; a kirakat csak a szegényes boltban minden s a raktárra vagy éppen a műhelyre nem mindig lehet belőle alaposan következtetni. A ma szemmel láthatónál bizonyosan sokkal nagyobb arányú tudományos munkálkodás táruhá fel előttünk, ha szakembereink többet adhatnának nyomdába, ha többet láthatnánk pl. ama nagy anyaggyűjtés feldolgozott eredményeiből, amelyet az egyetemi tanárnak kell végeznie előadásai érdekében s ha nem folynék szinte rejtve az egyetemi szemináriumok és laboratóriumok munkája. Nem igen kerülhetnek nyilvánosságra a fővárosi és állami pedagógiai-lélektani laboratóriumok tudományos kutatásai sem. E köteles munkán kívül pedig bizonyára van egyéb is, amiről tudva nem volna okunk annyira kicsinylően vagy csüggedten beszélnünk, ahogyan most néha történik. Ma is vannak közöttünk az új, nyugati áramlatoknak képviselői, ezek gyakorlati munkássága kísérlet-jellegű, tehát a neveléstudomány fejlődése szempontjából is figyelmet követel. Itthoni kiindulású újítások is vannak. Ismerünk több szakembert, aki tudományos feladatát világosan felismerte és állandóan dolgozik rajta, de alig közöl valamit; és tudjuk, hogy fiatal emberek

növekvő érdeklődéssel fordulnak a nevelés nagy kérdései felé.

A helyzet tehát nem vigasztalan ugyan, de nagyon bizonytalan. Éppen kicsinyságunk miatt baj, hogy ami neveléstudományi munkásság van nálunk, az egyrészt szétfolyik, mert nincs olyan középpont, amely a legfőbb kérdéseinkre irányítaná, a különféle szálakat valóban összefogná, a munkát és eredményeit nyilvántartaná s nyilvánosságra hozná; másrészt pedig bizonyos egy helyben taposást látunk, sok ismétlődést és újrakezdet, mert az egyidőben dolgozók egymásról nem igen tudnak²⁵ vagy ha tudnak sem igen mutatják, az eredményeket nem értékesítik kölcsönösen, így sem az erőt kímélő munkamegoszlás, sem együttműködés ki nem alakulhat. Elsősorban ezen az iránytalanságon kellene segíteni. Másutt, nagy népek neveléstudománya ezt elviselheti, mert a sokból jut ember mindenre; nekünk azonban vigyáznunk kellene, hogy az erőket el ne pazaroljuk s a munkára vágyókat főként a magunk kérdéseivel foglalkoztassuk. Anélkül tehát, hogy mai irodalmunkat részletesen boncolnók, szükséges és kötelesség kimondani, hogy a nevelés ügyében a mi szükségleteinket rendszeresen szolgáló tudományosság addig nem fejlődhetik ki, amíg ezt el nem tervezzük és ezzel a fejlődést elő nem segítjük.

Ez biztosíthatja, amennyire biztosítható, a munka folytonosságát is. Mai állapotunkban erre gondolnunk kell, az eltervezést azonban egy ember csak hézagosan végezheti s eltervezés és szervezés még messze van egymástól. A szellemi munkát nehéz is szervezni anélkül, hogy éppen legfőbb mozgatóját, a személyes indítást meg ne gyengítsük. Ilyen téren a szervezésnek az egymásrautaltság érzéséből magától kell következnie, de evégre az első mégis csak az, hogy a munkatér legalább nagyjából tisztázva legyen. Aki maga is áttekint rajta, nem szorúl tájékoztatásra, de kivált tapogatózó kezdőknek éppen erre van szükségük s minél közvetlenebb feladatokat vesznek így észre, annál fogékonyabbak iránta.

Többször tapasztaltam, legelőször magamon, hogy fiatal emberekben a magunk, szinte személyes nevelésügyi kérdései ébresztenek kedvet a tanulmányozásra, mert a nevelés szinte érzékelhető valóság s egészen kivételes egyeseken kívül mindenki csak fokozatosan jut el a mélyebben lévő kérdésekhez.

Tapasztalom azt is, hogy fiatalok számára csak a lépések hézagtalansága meggyőző erejű, általában csak így hajlandók elismerni a nevelésen elmélkedésben az elvontabb kérdések jogosultságát és a rendszeresség jelentőségét. Ez a lélektani mozzanat különösen kedvez a neveléstudomány érdekének: a sajátosságból kiemelkedő egyetemesség ereje nagyobb, mint a szétfolyó általánosságé s a neveléstudomány fejlődését és érvényesülését csak az adott viszonyokból kiinduló, közvetlen feladatokat teljesítő kutatás mozdíthatja elő. A szakember fejlődésének is ez az útja. Aki nem egyetlen kérdés iránt érdeklődik, hanem a nevelés vagy szűkebben az iskola iránt, anniak a feladatok áttekintése módot ad a neki való tárgy felismerésére; az szívesen csatlakozik egyféle munkát végző csoportokhoz és a saját, e közben kialakuló útjára tudatosabban lép, mert addig is segített hézagok kitöltésében és megérezte a megismerésben való haladás varázsát. Akikben pedig már világos a számukra egyedül vagy leginkább fontos kutatni való: azok ugyan nem érzik útmutatás szükségét a tárgy megválasztása dolgában, de a tudományos munkatér feltárása ezeknek is hasznos, mert a választott részletet a kérdések sorozata megvilágíthatja. Az ilyen belülről fakadt tudományos kérdés egyebütt is sokszor hiányzik, a nevelés irodalmában felettébb gyakran. Még hiányosabb rendszerint a kérdés multjának ismerete. Ezért van annyi felületes „hozzászólás“, néha csak mellébeszélés és fölösleges, önállótlan, iránytalan szószaporítás.²⁶ Meggátolni ezt sohasem lehet teljesen, de az irányítás mégis sokszor adhat tartalmat az írás tárgyaltan vágyának, ezt fékezi és hasznosíthatja.²⁷

A mai helyzet annál szükségesebbé teszi a magyar feladatok rendszeres tisztázását, mert az újjáalakuló — inkább csak most önállósuló — neveléstudomány az egész területén olyan munkát kíván, amelyet a lélektani kísérletezésben már jó ideje folytatnak.²⁸ A nevelés mivoltának mai értelmezése és a sikeres nevelés feltételeinek, valamint a nevelési kérdések sokféle kapcsolatának határozottabb felismerése immár kétségtelenné tette, hogy a neveléstudomány léte és értéke többé nem egy-egy ember elmélkedésén fordul meg; a sokféle ágazó kutathatóknak sok ember munkájának egyesítését követelik. A világszerte hatalmasra nőtt nevelésügyi kutatás minket is figyelmeztet, hogy a nevelés nekünk való alakját — s végre is ezt keressük — csak

széles kiterjedésű, szervezett munka állíthatja elénk. Egészen természetes, hogy ezt a munkát rajtunk kívül más nem végezheti.

IV.

1. A magyar feladatok két nagy köre: irodalmi feladatok és kutatási feladatok. — 2. A két kör egymásrataltsága, — 3. elkülönítésének jelentősége.

1. A neveléstudomány magyar feladatain csupán azokat a tennivalókat értjük, amelyek egyedül reánk háramlanak s amelyek elhanyagolásából kárunk is csak nekünk van.²⁹ Reánk háramlik mindaz, amit a nevelői gondolkodás itteni állapota tesz feladattá, ami a magunk nevelési szükségleteiből fakad. Csak számunkra hátrány bárminek az elhanyagolása, ami a nevelés nekünk való alakjának előkészítésére szolgál. A külföldnek nem kár, ha ez elmarad is, mert — még ha törődnek is velünk valaki idegen ebben a tekintetben — az, hogy valamely népet nem az ő szükségleteinek megfelelően nevelnek, másnak semmi bajt nem jelent, sőt még haszon lehet, mert így ez a nép nem fejlődhetik, nem erősödhetik, nem készülhet fel eléggé a maga életére. Ezért természetes, hogy tennivalóinkat nekünk kell elvégeznünk s hogy a tudományos munka nagy területén nekünk elsősorban ezekkel kell foglalkoznunk.

Az ide tartozó feladatok tömege nagy és sokrétű s átnyulik igen különböző tudományok munkaterére. Gyakran úgy tetszik, hogy nem is neveléstudományi, hanem pl. történelmi, társadalomtudományi, lélektani, élettani, politikai vagy egyéb kérdések azok, amiket itt magunk előtt látunk. S mégis a neveléstudomány körébe tartoznak. Valamennyit egységbe foglalja a magyar nevelés gondolata és a szálak bonyolultan egymásba fonódnak. Nem lehet elszakítani és nem szabad szétvágni a szálakat. De a tennivalók tömege önként elkülönül két nagy körre: egyik részök inkább irodalmi természetű, a másokban az önálló kutatás a lényeges.

Nevelésügyi szakirodalmunknak azok a területei, amelyeket állandóan gondoznunk kell, vagyis azok a feladatok, amelyeknek nem volna szabad elvégzetlenül maradniok, több csoportra oszlanak, a szükségletek csoportjai szerint. Szükségünk van arra, hogy *a)* állandóan lépést tartsunk a neveléstudomány

haladásával, vagyis minél gyorsabban és minél teljesebben megismerjük a külföldi tudományos munka eredményeit, — *b)* állandóan tájékozottak legyünk a másutt folyó mozgalmakról és pedig mind a tudományos kutatás, mind a köznevelési szervezet, mind a nevelés gyakorlata terén megindult és terjedő mozgalmakról, — *c)* lássuk tisztán az itthoni fejlődés eddigi menetét legalább a már felderített mértékben, — *d)* értesüljünk lépésről-lépésre minden újabb itthoni eredményről, — *e)* legyenek olyan művek, amelyek a nevelői gondolkodás széleskörű terjesztésére alkalmasak és így a neveléstudomány kialakulását és állandó fejlődését is lehetővé teszik.

E sokféle szükséglet voltaképpen egy s mindeniknek állandó, folyamatos kielégítése egyúttal tölti be a szakirodalom rendeltetését: így emelkedhetik fel szakszerű tájékozottságunk a neveléstudomány fejlettségének mai színvonalára és haladhat együtt a további fejlődéssel, — így lehet állandóan tudatos a magunk állapotára való figyelmeztetés, — így kapcsolódhatunk elődeink törekvéseihez és válhatik általánosabbá a nekünk való út felismerése, — e feladatok teljesítésének folyamán, egymás munkájáról értesülve alakulhat nevelői gondolkodásunk rendszerezesebbé, egyöntetűbbé és lehet általánosabbá; így válik lehetővé az újabb meg újabb feladatok felismerése. Ezen a módon változhatik meg a mai állapot, amelyet kevés szakember alaposága és sok jóakaratú műkedvelőnek felületessége jellemez. A szakirodalom céltudatos alakítása egyúttal azt is jelenti, hogy inkább remélhetjük szakemberek fejlődését, mert csökkennének a neveléstudományi munkásságra való nevelésnek mostani nehézségei.

A *nevelésügyi kutatás*, vagyis az önálló, szorosabban értve tudományos munka feladatairól elégnék tetszik annyit mondani, hogy végeznünk kell a kutatást nekünk is mindenütt, ahol ilyen kutatásra egyáltalában szükség van. A dolog valóban így is áll, de azért ezeket a feladatokat mégis számba kell vennünk és lehetően irányítanunk is kell, mert éppen itt könnyen fejlődhetik ki egyoldalúság. A tudományos munkában is van divat, kivált olyan téren, ahol még nincs hagyománya a széleskörű áttekintésnek és munkamegosztásnak.

A kutatás feladatai szintén több csoportból állanak. A neveléstudomány munkaterének mindenik része³⁰ követeli a mun-

kánkat, mert *a)* a nevelés előzményei nálunk természetesen nem ugyanazok, mint egyebütt, a mi nevelésünk a mi fejlődésünkbe avatkozik bele, tehát a mi életünk folyamába tartozik beilleszkedni, — *b)* mások a nevelés adott körülményei is, mindazok a jelenségek, amelyeket e néven értünk, ezeket tehát tisztáznunk kell, hogy a nevelés ezekhez alkalmazkodhassék, — *c)* a nevelés végső célját lehetséges ugyan az egész emberiségre nézve azonosan jelölni meg, mert ez a nevelés mivoltából következik, de a célhoz vivő út egyes feladatait nem lehet, sőt nem is szabad, még pedig éppen azért, mert az előzmények és körülmények mindenütt és mindig különbözők, tehát a nevelési szükségletek sem azonosak, — *d)* lehetően fel kell deríteni azt is, hogy a nevelés egyetemes céljából és magunkra nézve felismert feladataiból vajjon mennyit érhetünk el, milyen eredményt várhatunk a neveléstől itt, most, — és végül *e)* elvileg a nevelés módját és eszközeit is minden nép nevelésére vonatkozóan megállapíthatjuk egyetemes érvénnyel, mert azok is a nevelés fogalmából következnek, de mégis bizonyos, hogy a köznevelés nekünk legalkalmasabb külső-belső szervezetét csak a magunk előzményeinek tanulságai és körülményeinek követelményei szerint lehet megállapítanunk. A mi művelődésünk eddigi menete és eredménye, mai közműveltségünk, meg népünk különböző részeinek minősége és állapota egyetlen más népével sem egyezhetik meg, továbbbi fejlesztésében tehát nem szabad idegen nyomokat követnünk, bár a tanulságokat nagyon is fel kell használnunk.

Ez az ötféle kutatni való a részletkérdések fel nem sorolható tömegét tartalmazza. Mindenik részlet a nevelésiügyi tudatosságot fejleszti; egyik a tudományos munka újabb feladataira figyelmeztet, a másik a nevelési intézmények szervezésére vagy igazgatására ad útmutatást, ismét másik a nevelői tevékenység valamelyik gyakorlati mozzanatát világítja meg. A nevelésen való elmélkedés, valamint az országos szervezés elvi és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó művelődéspolitika, nemkülönben a tudományos eredményeket a nevelés gyakorlatába átvezető nevelés-tan³¹ csak ily kutatások nyomán juthat a fejlődését biztosító, értékét állandósító táplálékhoz. E tudatosság fokozatos kialakulása során válhatik az itt folyó nevelés valóban a mi életünk biztosítójává, a mi fejlődésünk állandó segítségévé.³² Vagyis ezek a kutatások ismertetik fel velünk, hogy a nevelésnek me-

lyik alakja elégítheti ki a mi nevelési szükségleteinket, melyik tehát ebben az értelemben magyar, nemzeti nevelés.³³

2. A magyar feladatok két nagy körének ez az összegező ismertetése már jelzi, hogy a két kör természete csakugyan különböző ugyan, de a feladatok egyik csoportja a másik nélkül nem oldható meg, az irodalminak nevezett meg a kutatási feladatok szorosan összetartoznak. A neveléstudomány hazai fejlődése szempontjából mindkettő egyaránt nevezetes, égetően szükséges, még sürgősségi sorrendet sem lehet megállapítani köztük, mert bármelyiken kezdjük, nyomban kiderül, hogy a másikra is szükség van, vagy hogy a másik hiányai amaszt is akadályozzák.

Ez az egymásrautaltság első sorban a kutatás oldaláról nézve mutatkozik. Mindaz, amit szakirodalmi feladatként említettem, a kutatás rendszerességének egy-egy különös feltétele. Amíg kellő irodalmi előkészítés útján a nevelői gondolkodás eléggé általánossá, sokakban mélylyé és rendszeressé nem válik, addig nem lehet kellő fogékonyság a kutatás feladatai iránt, nem világosodhatik meg a részletek összetartozása és az egyes részletek igazi jelentősége, tehát nincs mérték. A látókör kitágulása nélkül nem lehet tisztán felismernünk feladataink sajátosságát, magunk viszonyainak különleges vonásait és e vonások nevelésügyi következményeit. Akik — kevesen — ezekkel tisztában vannak, mindaddig hiában erőlködnek, amíg valamely külső ok általánosabban nem kényszeríti a figyelmét — sokszor későn — az általok régen mutogatott jelenségekre.³⁴ Ha a magunk szakirodalma nem ismerteti meg a neveléstudomány külföldi eredményeivel s újabb kutatásainak céljaival és módszereivel, akkor legfeljebb egyesek tudnak a tudományos haladással a saját kutatásaikban lépést tartani, a többség elmarad. Már pedig a kutatás szervezése, az együttes munka tervszerű folytatása sok, munkára kész és alkalmas szakembert kíván. A magunk kérdéseinek kissé nagyobb arányú rendszeres tanulmányozására, elődök munkájának folytatására azonban mindaddig nem nevelhetünk elegendő szakembert, amíg nem tudjuk ellátni őket a szükséges alapvetéssel és segédeszközökkel, vagyis ha nem adhatjuk kezükbe az itthoni eredmények újabb meg újabb összefoglalását. A szakirodalom megfelelő kifejlődése nélkül a kutatást ezután is csak egy-egy ember egyéni érdeklődése és felkészültsége írá-

nyítja és jórészt esetleges marad az is, hogy ezeknek az egyeseknek akad-e tanítványok és követőjük.

A másik oldalról mintha nem volna meg a kölcsönösség: a múlt és bizonyos mértékig a jelen is azt mutatja, hogy a nevelésiügyi irodalom meg tud lenni a hazai kutatás szervezése nélkül. Valóban tömérdeket összeírtak tervszerű kutató munka nélkül eddig is; ezután is bizonyára írnának. De akkor az irodalom ezután sem lenne igazán az, amire szükségünk van, nem szolgálhatná a magunk szükségleteit. Ha kutatás nem folyik és magunk viszonyait fel nem tárja, akkor az irodalmi tevékenységet pusztán csak ötletek vagy idegen művek irányítják, egyesek érdeklődése vagy kapkodása, mint eddig. Akár tudományos eredményeket, akár szervezeti kérdéseket tanulmányoz valaki más nemzetek irodalmában, annak a magunk kutató munkája ad igazi értelmet: azok a hiányok, amelyek a kutatást itt mozgatják, vagy azok az eredmények, amelyekre a mi kutatóink már eljutottak, esetleg éppen a mi kutatásaink hézagjai. Ha folyik a kutatás is, akkor a szakirodalomra nézve egészen mássá alakul a szakszerűség és tudományosság mértéke, mint amikor az önálló kutatás hatása nem érvényesülhet. Tartalmasabbá válnak a közlemények, közvetlenebbül fűződnek az itteni munkához, kevesebb lesz a ismétlődés és szigorubb a szerzők önbírálata. A nevelői gondolkodást nem a kutatás táplálja közvetlenül, hanem az irodalom, de ezt a kutatás igazítja útba arra nézve, mire van szükségünk.

3. A két körnek ez az egymásrautaltsága nem feleslegessé, hanem éppen szükségessé teszi a megkülönböztetést. A kétféle feladat határozottan eltérő jellegű s a tudományosság óhajtott kialakulása érdekében szükséges, hogy a különbséget minél szélesebb körben felismerjük. A feladatok egyik részének lényeges vonása a tájékozódás mások nézeteiről és célja a tájékoztatás; olvasás kell hozzá és az olvasottak összefoglalása; gyakran nem szükséges az állásfoglalás sem, mert az író nem a maga gondolatait adja, hanem a másét akarja megismertetni s ilyenkor éppen a tárgyiasság a legfőbb követelmény. A feladatok más részében a lényeges vonás: az új, valami addig ismeretlennek felderítése. Itt is mellőzhetetlen követelmény a tárgyiasság, mert csak ez teszi lehetővé a helyes megismerést. Itt is szükséges a mások hasonló kutatásairól való tájékozottság, mert a ku-

tatás sem értékes alapos olvasottság nélkül. De itt ez csak előkészület az önálló munkához s az igazi az, ami az olvasást megelőzte vagy utána következik: a kérdések személyessé válása és a megoldás személyes keresése. — Ez a megkülönböztetés, ismétlem, nem jelenti a teljes elkülönítést; nem jelenti azt sem, hogy egyik értékes, a másik nem, mert a maga nemében mindkétféle munkásság értékes. A megkülönböztetés éppen azért fontos, mert megóv attól, hogy egyik fajta munkában, bármelyikben, a tudományosság teljességét lássuk; ahhoz segít, hogy mindeniket a maga mivoltában becsüljük meg.

Így megszabadulunk attól a tévedéstől, hogy mindenféle vélekedések közreadása már a szakirodalom nevét érdemli s hogy „a nevelés kérdéseihez mindenki ért“, mert „ahhoz csak józan ész kell“, ámbár józan ész csakugyan teljes mértékben kell hozzá és nagyon jó lenne, ha mindenki csakugyan megszerezne a hozzáértést. Megszabadulunk attól a tévedéstől is, hogy egyedül azt tekintsük szakembernek, aki részletkutatást végez; az ilyen ugyanis sokszor nem a nevelésügy szakembere. A kutatásnak az a természete, hogy a részletekre szegzi a figyelmet, a nevelés gondolata pedig az egységnek, az összekötő szálaknak a felismerését és kifejtését követeli. Itt a jelentősége a feladatok kettősségének: folytonos haladás a kutatásban és folytonos beolvasztása az újnak a régiek rendszerébe, azaz megerősítése az új eredmény által az eddiginek vagy felmutatása a rendszerrel szemben jogosan emelkedő kétségeknek. Részletkutatás és összefoglalás nem egy, de nem kizárják, hanem megkövetelik egymást.

Az újnak, a keresésnek ezen a téren nálunk még nincs elég becsülete, igyekeznünk kell tehát a nevelésügyi kutatás sajátos feladatait felismertetni és a kutatás becsületét gyarapítani. E közben azonban nem szabad szemünk elől tévesztenünk azt a tényt sem, hogy az újat első ízben feltáró művek mindig csak szűkebb kört érdekelnek, a nevelői gondolkodást tehát nem ezek fejlesztik; a tudományos tájékozottságnak ezek csak anyagot adnak, de nem ezek a terjesztői; a nevelésügy szervezetét a megfontolt szervezők nem új kutatási eredmények alapján alkotják meg, hanem a köztudatba átment követelések nyomán; a nevelés tevékenységét semmi új felfedezés nem tudja megjavítani, mert a gyakorlat emberei a tudományos eredmé-

nyekkel alig törődnek. Az életre, a közgondolkodásra és sokak cselekvésére rendszerint csak az összefoglaló, ismeretterjesztő közlemények — cikkek és kötetek — hatnak, ezek válnak szélesebb körben ismeretessé, mert az ilyenekből könnyebb bármely irányban a felhasználásra útmutatást nyerni.

Éppen ebben van az irodalmi feladatok teljesítésének jelentősége. A szakirodalom tartja fenn és irányítja is a nevelői gondolkodásban az érdeklődés-kutatás-eredmény-alkalmazás-kétség, tehát újabb irányú érdeklődés és újabb kutatás örök körforgását; az irodalom közvetítő szerepe által szélesedik fokozatosan a kutatók és a kutatnivalók köre s mélyül a kutatás; így növekszik a gyakorlattól távolabbról induló vagy attól távolabbra vezető gondolkodás megbecsülése. Ez az eredmény két okból nevezetes. Egyfelől azért, mert így rendre gyarapodik az iskolai és egyéb nevelők érdeklődése a neveléstudomány iránt; ezt nem lehet eléggé óhajtánunk, enélkül itt minden tudományos munka hatástalan marad. Másrészt pedig a szakirodalom menthet meg attól, hogy a kutatás óhajtott szervezettsége idején a tudományos munka a nevelés gyakorlatától elidegenedjék; ennek ugyanis szükségképpen be kell következnie, ha a kutatás nem eredeti forrásából, az élet szükségleteiből, kapja újabb meg újabb indításait.

A tennivalók két nagy köre eszerint csak együttesen eléghető ki a magunk szükségleteit, ezért mindkét körrel egyaránt gondoskodnunk kellene. Ezeket a tennivalókat kívánják felmutatni a következő pontok; ismétlem, hogy nem teljesen.

V.

Irodalmi feladataink: *A)* a neveléstudomány haladásával való lépéstartás: *a)* külföldi szakirodalom rendszeres figyelése, *b)* külföldi mozgalmakról tájékozódás; — *B)* az itthoni fejlődésbe való beilleszkedés céljából: *a)* a neveléstörténet meglevő anyagának összefoglaló feldolgozása, *b)* nevelésügyi könyvészet, *c)* az itthon folyó munka rendszeres nyilvántartása; — *C)* a fejlődés állandóságának biztosítása érdekében: nevelői tudatosságot fejlesztő művek.

Nevelésügyi irodalmunk feladatai³⁵ aszerint csoportosulnak (l. a IV. fejr. 1. pontját), hogy mit várunk a teljesítésöktől.

A) Az egyetemes neveléstudomány haladásával való lépéstartás érdekében

a) állandóan gondoskodnunk kell arról, hogy szakembereink a külföldi szakirodalmat figyelemmel kísérhessék. Nem mindegy, hogy ebből minek az ismerete válik közöttünk általánosabbá. A magyar tudományosság fejlesztése céljából legfontosabbak a idegen művek közül első sorban azok, amelyek a kutatások eredményeit rendszeresen összefoglalják, tehát készen adják a tájékoztatást egyes kérdések vagy az egész szak mai állásáról és egyuttal az irodalomban is eligazítanak. Ezekkel azonos jelentőségűek az olyan művek, amelyek a neveléstudománnyal érintkező tudományágak, az u. n. segédtudományok ide tartozó kérdéseit, a határkérdéseket egyenesen feltárják, avagy e tudományszakok mai állásának bemutatásával e kérdések felismertetésére alkalmasak. A különös figyelmet kívánó művek harmadik csoportja: azok, amelyek a neveléstudománnyal tudományelméleti szempontból foglalkoznak s számunkra e tekintetben az önbírálat mértékét szolgáltatják.

Mindezekre nézve feladatunkat három módon teljesíthetjük: azzal, hogy folyóirataink utján ily művek alapos megismertetéséről állandóan gondoskodunk, a legtöbb munkákat lefordítjuk és ilyen természetű, ezeket is felhasználó magyar munkákat adunk ki. Mindhárom útra szükség van és mindenkinek sajátos a rendeltetése. Az ismertetés: figyelmeztetés a fontos munkákra és egyszersmind olyanoknak, akiknek ez elég, gyors tájékoztatás. A fordítás azt teszi lehetővé, hogy a különösen nevezetes mű közvetlenebbül, szélesebb körben hathasson; az igazán hozzáértő ember szakszerű fordítása helyes magyar szakkifejezések alkotásával nevelői gondolkodásunkat nyelvrontás nélkül gazdagítja. Magyarul írt összefoglalásokat pedig azért óhajtunk, mert ezek mind a szak szorosan vett területén, mind az érintkező szakokban a magyar kutatás eredményeit is felhasználnák és így a lépéstartást sokkal közvetlenebbül biztosítanák. A magunk ilyen munkáinak jelentősége azért is nagyobb lenne, mert immár teljesen lehetetlen pl. neveléstudományi kézikönyvet egyetlen embernek úgy írnia meg, hogy mindenik részében teljesen önállót nyújthasson, több szakembernek kellene tehát közös munkára egyesülnie s a munka egyöntetősége érdekében alapelvekre, kifejezések értelmére, részletek értékére nézve meg kellene egyezniök. Minthogy pedig ma már még részletkérdések összefoglaló tárgyalásában sem lehet pusztán a neveléstudo-

mány területére szorítkozni, mert egyik vagy másik érintkező tudományra is mindig szükség van, ezért a magyar szakemberek így szükségessé váló együttműködésének a nevelésügyi határkérdések önálló tanulmányozására is jó hatása lenne.

A feladatoknak ez a csoportja (a) azonban nemcsak a jövőre, a remélhető fejlődésre, hanem mulasztásokra is figyelmeztet. Az egyetemes nevelésügyi irodalom régibb, nevezetes művel közül még sok nincs meg magyarul. E hiányt pótolni kell; enélkül továbbra is, sőt mindinkább esetleges, egyoldalú és kis mértékű lesz éppen a legfontosabb művek közvetlen hatása, mert a teljes művek olvasását szemelvények vagy történelmi feldolgozások nem pótolhatják eléggé.

A fordítások között nemcsak összefoglalásoknak és régi főmunkáknak, a klasszikusoknak, hanem legújabb szerzők irányadó munkáinak is helyet kell találniuk. A kiválasztásban nem lehet döntő a nyelv, hanem csupán az érték. Minél több nép köréből valók ezek a művek, annál jobb, annál kevésbé lesz az idegenből kapott hatás egyoldalú. Ma sokszor hangzik a korhó-
lás, hogy eddig csaknem kizárólag a német hatásnak adtuk át magunkat. Ennek az okait ismerjük; valóban szükséges más nyelvű szakművek ismeretét is általánosabbá tenni. De óvakodnunk kell a másik túlzástól is, amire mintha hajlanának némelyek; a német neveléstudomány ismeretének nem szabad köztünk megfogyatkoznia. Ezt a nyelvet sem ismerik elegendően és eléggé éppen azok körében, akikre neveléstudományi feladataink várnak, ezért német munkák lefordítása is kívánatos. Igaz, hogy nem ez a legsürgősebb, mert ezeket mégis többen olvassák.

b) Összefoglaló munkák nem készülhetnek gyorsan; minél alaposabbak és szélesebb körűek, annál kevésbé. Ezek útján tehát a lépéstartás nem lehetne eléggé egyidejű. A tudományos munkásság és a nevelés korszerűsége azonban életfeltétel. Ez azt kívánja, hogy a sokféle kutatásról a kutatás folyamán, a világszerte vitatott kérdésekben éppen a vitáról, tehát általában a mozgalomról is tájékozódjunk. Nem egyszer-egyszer, hanem folyamatosan. Minthogy ez a tájékozódás a magunk tudományosságának érdeke, nem szabad egyesek érdeklődésére és buzgóságára bízni, hanem szervezni kell, egyes külföldi jelenségek egyszerű, s rokon jelenségek csoportos ismertetésének

rendszeresítésével. Ezek egyikünket kielégítik, a másikat utánjárásra indítják, azokat meg, akiknek a tudományos feladatok gondozása is kötelességök, ebben segítik.

A csakugyan lépésről-lépésre való együtthaladást a folyóiratok állandó szemmeltartása teszi lehetővé. Különösen az egy-egy ágban vezető folyóiratokat kell gondosan figyelemmel kísérni, meg azokat, amelyek éppen az egyetemes tájékoztatást tüzték magok elé. A tudományos kutatás egyaránt érdekeli bennünket, bárhol folyik; a részletmunka eredményeit állandóan nyilvántartó, valamelyik kutató intézet működését, új kérdéseit, módszereit ismertető folyóiratok között tehát nem szabad a származás szerint különbséget tennünk, mert akkor esetleg nagy jelentőségű vagy legalább bennünket nagyon érintő újnak közvetlen megismerésétől zárók el magunkat. Ugyanígy mindenüvé el kell hatolnia figyelmünknek, ahonnan a nevelés módszerének javítására, a siker feltételeinek újabbszerű biztosítására kaphatunk ösztönzést. Mind a tudományos, mind a gyakorlati törekvések megismerése bennünk is kérdéseket ébreszt, magunkra eszméltet, követésre vagy ellenőrző vizsgálatra indít.

Van azonban egészen különös kötelességünk is magunk iránt. Részletesen kell ismernünk a bennünket közelebbről érdeklő népek nevelésügyi mozgalmait, azokat is, amelyek a szorosán vett tudományos munkatéren kívül esnek. A művelődési politikában, ennek alapelveiben, célkitűzésében, a nevelés szervezésében észlelhető mozgalmak ismerete nemcsak a mostani nyugtalan időben, hanem állandóan nagyon fontos reánk nézve. Mindig éber figyelmet követel, ha valamely nagy nép (mint most az orosz, olasz, német) életének új útát vág és ezzel kapcsolatban nevelését is újjá alakítja. Gondosan figyelniünk kell a mienkhez hasonló helyzetű, ilyen kicsiny vagy ilyen sorsú népek mozgalmaira; miképen elégítik ki a saját nevelési szükségleteiket. Most kivált azok érdekesek számunkra, amelyeknek szintén az újjáépítés a feladatuk, akár azért, mert politikai önállóságokat most szereztek meg (lengyel, finn, észt, stb.) akár azért, mert a háború megrontotta vagy egészen más helyzetbe juttatta őket és most újra kell rendezkedniök (Ausztria, Törökország). Minden ilyen nép sorsából sok van a mienkben is. — Több okból kívánja figyelmünket az olyan ország, amelyik a maga népének más állam területén élő részeit a szellemi egységben meg akarja

tartani, meg amelyiknek a népe nem egy nyelvű; mi szét is szakadtunk és a meglevő területen sem vagyunk egy nyelvűek. — A most említett okokon kívül még egyéb is követeli, hogy a leg-
 / alaposabban törődjünk szomszédjaink nevelésügyi mozgalmával: a román, csehszlovák, jugoszláv és osztrák mozgalmakat (a művelődéspolitikai hivatalos útjait és nem hivatalos mozgatóit, a tudományos munkát és magát az ottani nevelést) nem elég egykét magyarnak ismernie, hanem lehetően széles körnek kellene ebben tisztán látnia. Ezt a szükségletet eddig rendkívül elhanyagoltuk.

A most említett tennivalók (b) azért tartoznak a tudományos feladatok sorába, mert a legegyszerűbb ismertetés is bizonyos mértékű készséget kíván és a tudományos tájékozódást szolgálja. E szemlélődésnek még politikai vonatkozású részletei is tudományos jellegűek, mert értékek csak akkor teljes, ha bennök a tudományos gondolkodás tárgyiassága érvényesül; enélkül sem a mozgalmakat nem lehet alaposan megismerni, sem tudatosságunk nem fejlődhetnék.

Az idegen irodalomban való alapos, szervezett tájékoztatás, a lépéstartásnak ezek az eszközei, megadják egyuttal a szükséges keretet annak a munkának is, amelyet

B) az *ittthoni fejlődésbe való tudatos beilleszkedés* érdekében kell végeznünk. Ezzel eddig még kevésbé törődtünk, mint a külföldi irodalommal, így ezen a téren még több a tennivalónk.

a) E tekintetben legelső feladatunk, hogy megírjuk a magyar nevelés történetét úgy, ahogyan ma már lehetséges. Erre a célra azonban ma még azt sem mindent lehet akadálytalanul felhasználnunk, amit nevelésünk múltjából az eddigi kutatás felhalmozott. Van adat sok, de nincs mind előttünk, mert nagy része szétszórta rejtezik a legváltozatosabb helyeken: rövid életű folyóiratokban, vidéki tanügyi lapokban, történelmi és irodalomtörténeti tanulmányokban, életrajzokban, iskolai értesítőkben, kevés példányu alkalmi nyomtatványokban. Minthogy ezek összegyűjtése és megrostálása maga is nagy munka, ezért egyelőre meg kell érniünk kevesebbel is, amennyit ma már elvégezhetünk. Legalább a valóban előttünk levő, könnyen hozzáférhető, nyugodtan fel is használható anyagot állítsuk össze, a feldolgozatlanul közölt adatokat dolgozzuk fel. Így legalább ideiglenesen tájékoztatást teremthetünk a magyar nevelésügy

fejlődésének legfőbb kérdéseiben s előkészíthetjük a rendszeres magyar neveléstörténet megalkotását. Egyes kérdések és egyes korszakok teljesebb, mások hézagossabb feldolgozást nyerhetnek, aszerint, hogy a felgyült anyag mit enged meg. De még nagyon hézagos összeállításnak is, komoly értéke lenne. Egyrészt köz-kincsünkké tenné, ami arra való, másrészt pedig élesen megjelölné a hiányokat, helyreigazitana tévedéseket, szembeállítana tisztázni való ellentéteket. Ha az összeállítást az ideiglenesség tudatában, a további munka előkészítésének gondolatával végezzük, akkor az egyuttal az eddigi neveléstörténeti munkásságnak bírálata is lenne s egyenesen útmutatás a kutatásra, ennek feladataira, módszerére és a feltáruló anyag feldolgozására nézve.

Az ideiglenes összeállítást még a nevelői gondolkodásunk fejlődésére, a neveléstudomány itteni történetére vonatkozó anyag is megengedné már, pedig az elég kevés. Ezt is megnövelné és egyébként is nagy nyereség lenne, ha egységbe foglalnók minél előbb azt az óriási anyagot, amelyet a közoktatás történetéből összehordtak a különféle nevelési intézmények történetében az 1896. évi ezredéves ünnepre, meg egyes iskolák alapításának százados vagy többszázados fordulói, egyes vármegyék népoktatásának a tanítóegyesületek által megíratott történetében. A nevelésügyi, történelmi és irodalomtörténeti folyóiratokban, neveléstörténeti tanulmányokban, az 1868 óta tartott számtalan szakértekezlet kiadott naplóiban³⁶ annyi az összefoglalást váró történelmi anyag, hogy megrostálva, összesítve és feldolgozva ez már kimentene bennünket a mostani szomorú helyzetből, a magunk múltjáról való tájékoztatatlanságból.

Ez a néhány utalás azt is észrevéteti, hogy még ez az ideiglenes összefoglalás sem telhetik ki egy embertől. Ezt is elő kell készíteni kisebb körű összefoglalásokkal. Ilyen nagyon sok kínálkozik. Pl. jóformán együtt van az anyag az 1540 előtti idő iskoláiról, csak fel kell dolgozni;³⁷ egyes iskolafentartók intézeteinek említett történeteiből össze lehet állítani az egyféle, teszem a református, a piarista, stb. középiskolák alakulásának közös, sajátos képét, egyes vidékek népiskoláinak, szakiskoláinak és mindenféle jellegű középiskoláinak történetéből annak a vidéknek nevelésügyi fejlődését, a kormány évi jelentéseiből, az állami költségvetésekből a köznevelés országos alakulásának 1868 óta pontosan követhető lépéseit és így tovább, szinte vég

nélkül: S mindezt pusztán a meglevő irodalmi anyaggal, újabb kutatás nélkül. Az így kialakuló magyar neveléstörténetnek már abban az ideiglenes, hézagos alakjában is rendkívül jó hatása lenne nemcsak arra, hogy a további kutatás irányt kapna, hanem arra is, hogy a köznevelés napszámossai látnák munkájok történeti irányát, erősségeit és tévedéseit, a művelődéspolitikai vezetői pedig tudnák mihez kapcsolni szándékaikat. A mostani járatlanságunk minden tekintetben csökkenne.

Nem felesleges külön felemlítenem, hogy az irodalmi anyagnak ezt az összeállítását az elszakított területekre vonatkozóan is el kell végeznünk. És pedig nemcsak a magyar, hanem a többi iskolákra, mindenféle nyelvű volt honfitársaink nevelésére vonatkozóan. A mi történetünkbe az elszakadt nem-magyarok neveléstörténete is beletartozik s az u. n. nemzetiségi törekvések nevelésügyi vonatkozásai a magyar történelem legújabbkori alakulásából sokat értetnének meg.³⁸ Az így elénk álló képben ott van a magyar hatás, de ott van az attól való védekezés is; tisztán kell látnunk mindkettőt, az ellenünk annyit hangzott, ma is hangzó, annyi veszedelmet hozó vádakkal és az elszakított területi magyarság nevelésének most már többünk által felismert végzetes hiányaival együtt. Tudatosságunkat fokozza mindezeknek pontos összeállítása, ezért az erdélyi szász, a román, a szlovák és a szerb nevelés múltját e népek fiainak szemével néző műveket alaposan át kell tanulmányoznunk; tévedéseiket megigazítanunk, megállapításaikat fontolóra vennünk múlhatatlan kötelességünk; nemcsak történelmi tanulság, hanem a most is velünk élő másnyelvűek helyzetének és nevelési törekvéseinek, magunk helyzetének és nevelési szükségleteinek tisztább felismerése következik belőle. Annál fontosabb ez a feladat, mert e közben neveléstörténetünknek kétféle nagy hiányát vesszük majd észre. Egyiket mi hagytuk, amikor a másnyelvűek neveléstörténetével nem igen foglalkoztunk; a másikat ők, amikor a saját nevelésük történetét nem a magyar neveléstörténet egyik fejezetének nézték, minthogy az állam és a magyar egyházak nevelésügyi magatartását pusztán ellenséges indulatból következtették. A magyar neveléstörténetnek ebben a részében is sok hézagot ismertetne fel a meglevő anyag összefoglalása. Amint az idő telik, e hézagok kitöltése éppen az elszakított területekre nézve egyre nehezebb lesz, mert az anyagot jórészt csak onnan

lehet megszerezni s ezért ezt a munkát még annak a nemzedéknek kellene elvégeznie, amelyik az Egész-Magyarországban nőtt fel, tehát a múltat — igazságait és tévedéseit — jobban meg tudja világítani és azt is tudja, hogy erre az adatokat hol kell keresni.

b) Az itthoni fejlődésbe való beilleszkedésen azt is értjük, hogy a tudományos munka a magunk eddigi kezdéseit folytassa. Evégre szükséges, amit az imént már említettem: nevelői gondolkodásunk eddigi menetének és az eddig is folyt tudományos munka történetének lehető összeállítása. Itt most külön is sürgetni lehetne olyan neveléstudományi kézikönyv szerkesztését, amely a magyar kutatáson alapulna. De e követelmény nem lenne jogosult, mert erre az alap még fogyatékos. Van magyar anyag is ilyen kézikönyvhöz, de azt csak az egyetemes keretben szabad felhasználni; magában véve nem elég [l. A. a)]. Igenis komoly jogosultsága van azonban olyan összeállításoknak, amelyek egy-egy területen, pl. a gyermektanulmányban, neveléslelektanban, neveléstörténetben, iskolaegészségügyben, a módszer kérdéseiben végzett itteni kutató munka eredményét tüntetik fel, ennek az egyetemes tudományos eredményekhez való viszonyát, a külföldi kutatásra tett hatását, a munkában levő kérdéseket, stb. Ez a neveléstörténeti összefoglalást egészíti ki és csakugyan beleállít bennünket az itteni munka folyamatába.

Ugyanezt szolgálja az is, ha újra kiadunk hozzáférhetetlen, bárhol megjelent régi, magyar nyelvű és bármely nyelven, de Egész-Magyarországban megjelent műveket, eldugott helyen levő értékes közleményeket,³⁹ — ha összegyűjtjük az egy-egy tárgyra vonatkozó vagy egy-egy szerző munkásságának javát egybefogó tanulmányokat.⁴⁰ Amiért az idegen művek fordítását kívánjuk, ugyanazért kívánjuk ezt: ezzel általánosabbá válhatik az így új életre keltett hazai munkák hatása és természetesebb lenne a folytatás.

Mindezek azonban — a különféle összeállítások és feldolgozások, valamint az új kiadások is — abba a súlyos nehézségbe ütköznek, hogy nem tudjuk eléggé: mink van, miből lehet válogatni. Ezért a további munkának legelső feltétele a nevelésügyi irodalom teljes összeállítása (bibliográfia), folyóiratok és hírlapok idetartozó cikkeinek számbavétele (repertorium).⁴¹ A könyvészet sem állhat elénk egy-kettőre különösen azért, mert a nevelői gondolkodás szempontjából nagy jelentőségű művek

címe sokszor nem is sejteti, hogy ide tartoznak. Itt is meg kell elégednünk egyelőre ideiglenes összeállítással;⁴² de ez is sokat érne és égetően szükséges. — A folyóiratokat és a hírlapokat csak lassan, egyenként dolgozhatjuk fel. Nem csupán a cikkeiket, hanem a legapróbb híreket is figyelembe kell venni, különösen a régibb időről. Innen tudunk meg régen elfeledett könyvcímeket, a magok idejében nevezetes eseményeket, észrevesszük később kifejlődött mozgalmaknak olyan szárait, amelyeket megfogva háttért és következményeket tisztábban felismerhetünk. Itt azonban nem a nyomozásról beszélek, hanem csupán az irodalom összeállításáról, hogy aki valaminek utána akar járni, tudja, merre kell indulnia.⁴³ — Ezt segíti elő az is, ha összeállítjuk az egyes levéltárakat ismertető közleményeket, még inkább a neveléstörténeti szempontból értékes okmánytárak jegyzékét.

c) *A B. a)* és *B. b)* pontban említett tennivalók a múlthoz való kapcsolódást teszik lehetővé; azonban a kortársak együtt-dolgozására is szükség van. Lépést kell tartanunk a külfölddel, de ismernünk kell a közöttünk folyó munkát is. Ennek első feltétele minden új szakkönyv és füzet gondos nyilvántartása,⁴⁴ teljes hazai lapszemle és nevelésügyi évkönyvek kiadása.⁴⁵ Egyiket sem végeztük eddig eléggé következetesen. Az új művek nyilvántartása nem merül ki abban, hogy a folyóiratok a „beküldött művek” címét közlik, hanem a köteles példányok közül válogatás nélkül kell minden idetartozót felsorolni. A rendszeres lapszemle nem szorítkozhatik egyeseket érdeklő cikkek hézagos vagy éppen csak cím szerinti ismertetésére, hanem valamennyi hírlap és folyóirat ide tartozó közleményeiről kell gyorsan és pontosan tájékoztatnia; mindenről, ami egyáltalában figyelmet érdemel: új gondolatról, kutatások új eredményeiről, mozgalmak megindulásáról és újabb lépéseiről, stb. Ez az állandó nyilvántartás élénk tenné a nevelésügyi közéletet, nyilvánossá tenné szükségűségökben hatástalan emberek munkáját, figyelmeztetne egymásra távolállókat, általánosabban felismertetne lényeges szükségleteket, érdeklődést ébresztene és minden érdeklődőben ébren tartaná a nevelésünkön való gondolkodást. Ugyanezt a hatást fejtené ki az évről-évre megjelenő évkönyv. Esetleg csak egy s az mindent összefoglalna, ami nevezetes egy év alatt előfordult s a nevelés ügyében a tudatos felhasználást vagy legalább is a tudomásul vételt követeli. Esetleg több évkönyv: egyik az év irodal-

mának teljes összefoglalását adná, minden tudományos intézet (egyetemi tanszékek, kutató intézetek) munkájának ismertetésével, — másik a gyakorlati újításokat, szervezeti változásokat, a köznevelés terén észlelhető eredményeket állítaná össze, — harmadik pl. minden irányú statisztikát bocsájtana a kutatók rendelkezésére.

Értékes lenne az is, ha ilyen évkönyvekben egy-egy szakember tartana szemlét személyes nézőpontjából; de többet ér az egészen tárgyias összefoglalás, a felmerült ellentétes vélemények, egymástól eltérő eredmények, elhangzott bírálatok lényegének hű felmutatása. Az életet ez szolgálja. Ezért avégre, hogy ilyen évkönyvek a tudományosságot elősegíthessék, a folyóiratokban a pusztá ismertetéseken kívül komoly és rendszeres, szakszerű bírálatokra van szükség. A bírálat hiánya miatt nincs nevelésügyi irodalmunkban tudományos vita sem, pedig enélkül sem az ellentétek nem tisztázódnak, sem az egyetértés meg nem erősödhetik. Az évkönyv azért is fontos, mert a viták eredményét tárgyiasan megállapíthatja.

Lapszemle és évkönyv a magunk között való tisztánlátás fejlesztője s egyuttal kortörténet is. A kortörténeti vagyis a folyó eseményekről való feljegyzések nemcsak hiradást jelentenek, hanem azt is mutatják, hogy egyes jelenségeket, intézkedéseket milyen értékűnek tartanak a kortársak, hogyan látják az előzményekkel való kapcsolatát, mennyire tartják az adott viszonyok által megokoltnak és mit várnak tőle. Az ilyen megállapításoknak történeti jelentőséget ad az is, hogy egykor majd történelmi adalékok lesznek, de igazán történeti jelentőségöket az adja meg, hogy a közvéleményt alakítják. Ezekre is az áll tehát, amit a könyvismertetésekről már említettem: az ilyeneket a legkomolyabb szakembereknek kellene írniok, hogy az irányítás legértékesebb lehessen.

C) *Neveléstudományunk fejlődésének állandósítása érdekében* gondoskodni kell olyan művekről is, amelyek azzal a gondolattal készülnek, hogy a köznevelés különféle szerveinek nevelői tudatosságát fejlesszék. E célból sajátos rendeltetésű neveléstanokra van szükségünk. Ez nem közvetlenül tudományos célzat, de ez a gondoskodás mégis tudományos feladat, mert a nevelői gondolkodás fejlődése a tudományos tennivalók elvégzését is előmozdítja. A kutatni valókra alapiában véve valamely

gyakorlati szükséglet figyelmeztet, ezért fontos, hogy mindenféle nevelő közvetlenül, éppen neki való módon kapjon tájékoztatást az ő nevelő munkájának sajátos rendeltetése, annak az intézménynek múltja, a köznevelésben való helye és viszonyai, mai kérdései felől. A neveléstudomány mindenikre nézve ugyanaz, de a neveléstan csak az alapja, keretei, vezető gondolatai lehetnek mindenik intézményre nézve azonosak; közvetlenül a gyakorlatba vezető részletei magához a feladathoz tartoznak alkalmazkodni. Más pl. az elemi iskolai neveléstan és más a szakiskolai, mert ugyanannak a munkának, a nevelésnek, más-más szakaszára vonatkozik. Ugyanabból a múltból nőtt ki mindenik iskolafaj, de mindegyiknek arra van szüksége, hogy akik benne dolgoznak, a közös múltból a saját munkaterők kialakulását lássák legtisztábban. S a jelen nagy kérdései is mind egybefonódnak, mert a nevelés sorsát egyetemes erejű körülmények alakítják, de mégis az intézmények mindenik fajtájának sajátos a helyzete, tehát nem egészen azonosak a megoldani való kérdései sem.

A köznevelés egyes ágainak e sajátos szükségletei még inkább elkülönülnek, ha az iskolafajok és a nevelésnek másféle intézményei között levő különbségre gondolunk. A nevelői gondolkodást ezek embereiben is fejleszteni kell és az iskolán kívüli nevelőknek még inkább hozzájuk alkalmazott vezérfonalakra van szükségök. A lelkészeknek, orvosoknak, bírónak, tisztviselőnek, katonatisztnek, szülőknek, mindenkinek, aki másokra tartósan hatni akar, csak a nevelői lelkület, a nevelői gondolkodás adja meg a helyes irányt a siker felé. A különféle emberi kapcsolatok (család, hivatal, egyesület) és életpályák lélekalakító hatásának és ilyen rendeltetésének feltárása új területeket hódít meg a nevelés gondolatának, a szorosabban véve nevelési intézmények életkörülményeit kedvezőbbé teszi, megnöveli az érdeklődést a nevelés tudományos kérdései iránt s mindezekről a területekről bőven kínálja a megfontolni és megvizsgálni valót.

Az irodalmi feladatoktól mindig a továbbvivő kutatás feladataihoz jutunk. E feladatok egyszer a nevelés előzményeire, máskor a körülményeire vagy a rendeltetésére, lehetőségeire, módjára és eszközeire vonatkoznak.⁴⁶ Az elkülönítés azonban nem lehet teljes, mert nemcsak az irodalmi és kutatási feladatok fonódnak össze, hanem a kutatás különböző feladatai is.

VI.

1. A nevelés előzményeinek kutatása; szempontok. — 2. Élettani előzmények. — 3. Történeti előzmények: A) a nevelés szempontja a történelmi kutatásban; B) a történelmi szempont a neveléstudományban: I. a nevelői gondolkodás a) a szakirodalomban, b) a nevelés gyakorlatában, c) a szakirodalom és a nevelők körén kívül; II. a nevelés intézményeinek multja: a) a kutatás időköre, b) az intézmények köre, c) a részletkutatás feladatai, d) az összefoglalás legfőbb szempontjai.

1. A nevelés előzményeinek kutatása többféle irányú, de a kérdése alapjában véve mindig ugyanaz: hogyan lett a nevelés tárgya olyanná, amilyen a nevelés kezdetén. Ezen a kezdeten mást-mást értünk aszerint, hogy egy ember nevelésére gondolunk-e vagy a nemzetére. Az egyes növendékek fejlődése ugyanis a maga teljességében előttünk állhat. Minden ember nevelése csakugyan előlről kezdődik s az egyén véges életének csupán bizonyos részét fogja át. Itt tehát azt kérdezzük: milyen hatások érik az embert születéséig. A nemzetre vonatkozóan a kérdés feltevése már nem ilyen egyszerű, mert az egyesekéhez mérve a nemzet élete örök folyamat, ebben a nevelés kezdetét nem láthatjuk, vége pedig nincs. A köznevelés mindig a beláthatatlan idő óta történő nevelés örökös folytatása, ezért itt arról van szó, hogyan alakult a nemzet addig az időpontig, amikor a nevelés ügyében valami újat akarunk kezdeni. Újat kezd az elmélkedő, amikor a nevelésnek az addiginál külön rendszerét igyekszik megalkotni; újat kezd a szervező, ha a nemzet szükségleteit jobban kielégítő köznevelési szervezet felépítéséhez fog; és kétségtelenül új kezdés minden egyes nevelőé is, aki éppen munkába áll. Ezek számára tehát előzmény mindaz, ami az ő kutató, szervező, közvetlenül nevelő tevékenységek megindulása előtt történt, ami hatás a nemzetet és annak egyes tagjait alakította. Mindenik korszak számára pedig előzmény a nemzet egész addigi élete.

Ha csak az egyes növendékre gondolunk, akkor annak a nevelése kezdetén, alapminősége szempontjából a származása a legfontosabb; ha a nemzetre mint egységre gondolunk, akkor a nemzet multja. Az előzmények kérdése tehát minden egyes növendékre s a nemzet életének minden egyes korszakára nézve újra felmerül; az egyesekre nézve első sorban élettani, a korszakokra nézve pedig első sorban történelmi kérdés.

Itt tehát a nevelés élettani és történelmi alapvetéséről, a neveléstudománynak ilyen határkérdéseiről van szó.

Ez a kétféle alapvetés a lényegét nézve egybeesik, mert az egyéni és közösségi szempont a nevelési előzmények kérdésében is egybeolvad. A nemzet multja ugyanis minden egyes ember nevelésének közös előzménye, hiszen az egyén mint a nemzet egyik családjának sarjadéka lép az életbe, magában hordja tehát a közös multnak minden hatását abban az egyéni alakban, amely az ő származásának következménye. Az pedig, hogy az egyesekben milyen hatások eredményei szolgálnak fejlődésök alapjául, az az egész nemzet szempontjából is döntő fontosságú, mert a nemzet tervszerű alakítása a közös feladat érdekében az egyesekhez való tudatos alkalmazkodást kívánja. Mivel azonban így az egyéni és nemzeti előzmények egybefonódnak, azért az ezekre vonatkozó kutatás is bonyolult. Egyfelől azt kell megtudnunk, hogy a nemzet multjának miféle nevelésügyi következményei vannak, mely egyetemes tanulságait és követelményeit kell érvényesítenünk az egyesek nevelésében kezdettől fogva. Másfelől pedig az a kérdés: az egyéni előzményekből mi az, ami a nemzet összetételét módosítja és így a nemzet ezutáni nevelésében figyelmet kíván. Csak e két oldalú tájékozottság ad módot arra, hogy az egyesek nevelésében a nemzethez tartozás csakugyan érvényesüljön, az egész nemzet nevelése pedig megtalálja az egyesekhez való alkalmazkodás útját. Csakhogy az így értett élettani és történelmi előzményeket nem lehet egyénenként, esetenként tisztázni. Arra van tehát szükség, hogy a nagy sokaságnak, az egész nemzetnek minél szűkebb, határozott köreire lehessen megállapítani azokat a tényeket, amelyek alapján következtetni lehet az egyesek leszármazásából és a közös multból eredő meghatározottságra, az egyesek feltehető alapminőségére és jelentkező vonásaik eredetére.

E téren eszerint az a feladat, hogy nevelésünk élettani és történelmi alapjait magunkra vonatkozó élettani és történelmi kutatással állapítsuk meg. Kétségtelen, hogy ez a kutatás első tekintetre nem látszik a neveléstudomány feladatának. És mégis ide tartozik, mert ez az alapvetés pusztán élettani és pusztán történelmi gondolkodással végzett kutatásból nem állhat elő. A kérdést a nevelői gondolkodás veti fel, tisztázásától saját tisztulását, tudományossá alakulásának nagyobb bizton-

ságát várja. Ekként az élettani és történelmi kutatásokba behatol a nevelés gondolata és ott minden nehézség nélkül érvényesülhet. E két tudomány igazi szakemberei ugyanis, mihelyt a ténykutatásnál tovább haladnak, a nevelés szempontjai iránt különben is fogékonyak. Az élettan szakembere azért, mert a nevelés lényegénél fogva nem lehet más, mint az örökléssel adott alapokon a fejlődés elősegítője; a történelem szakembere pedig kénytelen felismerni a nevelés nagy szerepét a következő korok életében, a történelmi folytonosság biztosításában. Az élettan és a történelem meg a neveléstudomány egymásra utaltsága tehát kölcsönös, bár a két oldalon nem azonos jelentőségű: az élettan és a történelem csak eljut a nevelés gondolatához, különösen, ha a nemzet minőségét igyekszik megérteni; a neveléstudomány pedig egyáltalában nem is mellőzheti e két szaktudomány eredményeit és módszereit, ha szilárd alapot akar vetni magának.

2. A nevelés élettani előzményein a növendéknek a születésekor való meghatározottságát értjük. A nevelés szempontjából mindennél előbbvaló az a kérdés, hogy az öröklés egyetemes törvényei a mi népünkben hogyan jelentkeznek, — vannak-e uralkodó vonásaink, — ezek közül mit lehet öröklöttnek tekinteni, — mely testi és szellemi tulajdonságaink magyarázhatók a nemzet életének állandó körülményeiből.⁴⁷

A szigorúan véve élettani kérdéseken kívül ebben a vonatkozásban látszik meg élesen a közegészségügyi és néprajzi kérdések nevelésügyi jelentősége is. A közegészségügyi kérdések közül ide tartozik pl. az örökölhető betegségek elterjedtségének, a népbetegségeknek, a szülők foglalkozásának, életmódjának, a táplálkozásnak, a lakásviszonyoknak hatása a gyermek testi-lelki minőségére; a néprajz köréből pedig sok egyéb között pl. a házasodással, terhességgel, szüléssel kapcsolatok népszokások és babonák hatása az újszülöttre.⁴⁸ Ez mind távolinak látszik ugyan, de az ilyenekben való tájékozottság nélkül a növendéket nem érthetjük meg annyira sem, amennyire ezek segítségével lehetséges lenne.

Ha bizonyos vonásokat egész népünkre jellemzőnek lehetne megállapítani, akkor e vizsgálódás eredményei egyik tartó oszlopát szolgáltatnák a magyar neveléstudománynak. Ha pedig az derülne ki, hogy nem az öröklött, hanem más ere-

detű, tehát inkább módosítható vonásaink az erősebbek, abból a művelődéspolitikai feladatai világosodnának meg.

A kérdést még bonyolultabbá teszi, hogy nem egyféle népről, nem csupán a magyarságról van szó, hanem a közöttünk élő másnyelvűekről, beolvadtakról és különmaradtakról is és ezeknek is, a magyarságnak is sok tekintetben különböző részeiről. Azért az a legelső feladat, hogy a nevelés szempontjából kutathatókat és a kutathatókat részletesen állapítsák meg olyan szakemberek, akik a kérdéseket és e kérdések nevelésügyi jelentőségét is tisztán látják. A nemzet mindenik, sajátos részére, nyelvi és felekezeti egységekre, társadalmi osztályokra, foglalkozási ágakra, egyes vidékekre, sőt egyes községek lakosságára vonatkozó minden irányú kutatásokból élénk állhat a mi nemzetünket alkotó sokféle típus és ezek egybevetéséből az esetleges közös alapminőség is, meg némely lényeges különbség is kiderülhet. A „magyarság lelki alkata” — ezt eleve gondolhatjuk — kevéssé mutatkozik majd határozottnak, mert pl. a dunántúli és az alföldi, a tiszta magyar és a vegyes lakosságú vidékek, újabb időben végbement keveredések alapos tanulmányozása nagy eltéréseket tüntethet fel: de éppen az ilyen eredmények köteleznek és kényszerítenek majd arra, hogy a nevelés egyetemes elveit, a magyar nevelés közös alaptételeit a mindent átfogó cél érdekében mindig a felismert szükségletekhez alkalmazzuk.

3. A nevelés történeti előzményein az elmondottak szerint a nemzet múltját és a nevelés múltját értjük. A tennivalóknak ebből következő két csoportja közül az egyik inkább a történettudomány feladata: múltunk átvizsgálása a nevelés gondolatával. Ez arra a kérdésre keresi a választ, hogy mi volt a nevelés szerepe a nemzet mai minőségének és állapotának kialakulásában. Lényegében véve a nevelés szempontja ez a történelmi kutatásban; eredménye: a nevelés hatásának története. A másik csomó tennivaló szorosabban a neveléstudomány feladata: fel kell deríteni, hogy nevelésünk, egész nevelésügyi helyzetünk miként lett olyanná, amilyen most. Ez: a történelem szempontja a neveléstudományban; eredménye: a neveléstörténet. Ez az elkülönítés a munka közben nem lehetséges, de a kiindulás és a közvetlen feladat határozottan különböző.

A) Múltunknak a nevelés szempontjából való átvizsgálá-

sa azt keresi, hogy mindannak, ami velünk történt, mi lett a következménye reánk, szellemi életünkre és sorsunkra, sorsunk intézésének a módjára, általában koronként mik a nemzet tagjainak minőségében rejlő okai a nemzet erkölcsi, gazdasági, politikai állapotának s miként alakult ki az egyes korszakokat jellemző, előbbi koroktól megkülönböztető minőségünk. Nagyon rokon ez a feladat a művelődéstörténet munkakörével. A művelődés folyamata azonban igen sokféle hatásból áll elő s bár a neveléstudományt természetesen mindenik alakító hatás érdekli, ezek összefonódása nemkülönben, sajátos feladatként mégis csak azt keresi, hogy az alakító hatások bonyolult tömkelegében milyen volt a szerepe a tudatosan és tervszerűen alakító hatásnak, vagyis mindabból, ami élete folyamán a nemzettel történt, amilyenné lettünk, mit lehet a nevelésnek tulajdonítanunk.⁴⁹

Az így megjelölt feladat értelve csak akkor teljes, ha nevelésen nem pusztán a családi és iskolai nevelést, sem csupán a gyermeknevelést értjük, hanem mindent, amit a köznevelés fogalma magában foglal. Minthogy ebben benne van az egyházi élet, a honvédelem, közigazgatás, igazságszolgáltatás, az ezek rendjét megszabó törvényhozás, sőt az érvényesülésre törekvő pártok hódító munkája, vagyis a napi politika is, azért ezek hatása szintén hozzá tartozik a nevelés történelmi előzményeihez. S kutatni nemcsak azt kell, hogy mi volt a valóságos nevelés hatása, hanem azt is, hogy mi volt a következménye a nevelés elmaradásának vagy fogyatkozásainak, mennyire elégitette ki a nevelés az egyes korszakok, ország-részek, társadalmi körök nevelési szükségleteit, az egyoldalúságok és tévedések hogyan vitték helytelen irányba az egész nemzet vagy az egyes részek gondolkozását, állásfoglalásait, törekvéseit.

A kérdéseknek ez a csoportja különösen akkor mutatkozik gazdagnak és termékenynek, ha pontosan meghatározott egyes időpontokban vagy egyes helyzetekben nyilatkozó magatartások eredetét keressük. Ha pl. azt vizsgáljuk, hogy a háború kitörésekor a nemzetnek akkor sokat hangoztatott egysége miben állott, egyrészt miért nem is lehetett meg ez az egység, másrészt pedig hogyan bízhatott benne mégis éppen a színmagyarság és a legtöbb iskolát végzett középosztály; azután miként következett be a széthullás a háború végén, a

lelkületnek milyen óriási különbségei tárultak fel ekkor; milyenné lett a csonka ország lakossága 1919 óta s hogyan alakul a szétszakított magyarság meg a még együttmaradtak benső élete, — ezek és efféle kérdések újabb kérdéseket ébresztenek: vajjon alapozta-e a politikánk tudatosan a benső egységet legalább 1867 óta; az iskolák nevelése egyöntetű volt-e, azaz a sajátos rendeltetésű, különböző iskolák ugyanazt a közös célt szolgálták-e a külön feladathoz szabott módon; tájékoztattuk-e a magyarságot rendszeresen, a valósághoz híven saját helyzetéről a hazában és az ország európai helyzetéről, meg a másnyelvű állampolgárok mozgalmairól és a környező államok bennünket érdeklő törekvéseiről s igyekeztünk-e, hogy a másnyelvűeket bensőleg magunkhoz kapcsoljuk; megismertettük-e az egész nemzettel az országban folyt, a háború alatt újra éledt és megnövekedett társadalmi mozgalmakat s ezzel fejlesztettük-e a kölcsönös megértést; a háború alatt mit tettünk arra, hogy az egész népben tartsuk a lelket, igazoljuk is a vezetők iránt megkívánt és szükséges bizalmat, az igazság erejével ellensúlyozzuk itthon is, a harctereken is az egymásrautaltság érzését tervszerűen gyengítő hangulat-keltést; azóta mit tettünk és teszünk avégre, hogy a mai határaink között együttélők látása a határokon túl terjedjen és a határok között is tiszta legyen. Ezek a kérdések mind a nevelésre vonatkoznak. A történelem feladata megállapítania a nevelés helyét a szétbomlás és a belső zavarok okai között, megvizsgálnia a magyarok és a különféle nem-magyarok régebbi nevelésének politikai következményeit, a nemzeti, faji és osztály-tudatosság gondozásának, a politikai nevelésnek különböző mértékét, célzatát és eredményeit. Egész-Magyarország magyar és másnyelvű ifjúságában meg a különféle polgári pártok és a munkások pártja keretében. Ide tartozik a háborús iskolázás, a rövid tanfolyamok, hadi érettségik, hadi oklevelek fokozatosan súlyosbodó hatása a háború utáni években, és sok egyéb.

Egyetlen, de éppen közelsége miatt rendkívül bő anyagú példa ez: a nevelés szerepe a háborúval kapcsolatban. Pusztán ez egy példából is következik, hogy az efféle kérdésekben nem általános megállapításokra, hanem aprólékos nyomozásra van szükség. Ma pl. még nyomról-nyomra lehet követni a hadi kedvezményekkel vizsgázott jogásznak, orvosnak, tanítónak,

általában a különféle életpályákra való képzés minőségének hatását egy-egy községben; egyes községek, családok, vidékek életének alakulását a háború kitörése óta és ebben az alakulásban a nevelés nyomait; a birtokviszonyok alakulását, ennek a nevelésben levő okait és a közviszonyokra tett hatását; családok elszegényedésének vagy meggazdagodásának, az apa elvesztésének, az anyák életmódjában beállott változásoknak befolyását a gyermekek életére, bizonyos foglalkozások állandósult hatását nemzedékeken át s most az új életmódra való áttérés könnyűségét vagy akadályait az emberek lelkében. Mindez a folyamatos alakulásnak egy-egy mozzanata csupán s a hatások bonyolultságára és láncolatára figyelmeztet.

Rendkívül becses lehetne egy-egy szűk körben (községben, választókerületben) kinyomozni, hogy mi hatása volt az ottani közéletre a képviselőválasztásoknak, a határozott módszerrel dolgozó különböző pártoknak, a céltudatos vagy éppen célzatos hirdapoknak; ez a vizsgálat azt derítené ki, hogy mi része volt egyes pontokon a helyi viszonyok erejének, a történelmi, földrajzi, közgazdasági tanultság fokának és irányának a pártok erőviszonyainak, tehát a lakosság sorsának alakulásában. Egyes események hatása — mint pl. az 1916. évi erdélyi menekülésé a menekültekre és az alföldi magyarságra⁵⁰ — utólagosan kevéssé vizsgálható, de pl. az 1918 végétől kezdve az elcsatolt területekről ide telepedettek beolvadása még most van folyamatban, ennek a hatása községről-községre pontosan, egyénenként követhető s eközben pl. a már itt felnövő nemzedék lelkületének a szüleikétől való elhajlása avagy a származásnak az élet megváltozott körülményei között is észlelhető meghatározó ereje nagy tömegét kínálja a fontos, megfigyelésre érdemes, a nevelésre tanulságokat kínáló jelenségeknek. A XIX. századon végig, de különösen a 60-as évektől kezdve máig tömérdek apró és nagy adatból, néhány évtizedről személyes élményeket is értékesítve, még pontosan meg lehet adni a feleletet arra a kérdésre, hogy az iskolában és azon kívül folytatott szándékos alakítás miként hatott egyesekre és a nemzet sorsára.

A nevelési szempontú történelmi vizsgálódásnak ki kell terjednie az iskolaszervezet és a tanulmányi rend hatására is. Nem azt nézzük ekkor, hogy egyes iskolafajok és tanítástervek miként keletkeztek, hanem hogy milyen hatást tettek egy-egy

korszak ifjúságának egyes részeire és közvetve ezek utódaira. Nagy kérdés, hogy az egyes tanítástervek szelleme és tartalma miként jelentkezett a következő nemzedék minőségén és alkotásain, egyes vidékeken állított iskolák milyen módon alakították az egész vidék életét, a gazdálkodást, a közgazdasági és a társadalmi viszonyokat. Sokat megérttet az újabb alakulásból pl. a mezőgazdasági iskolák száma és minősége, az ipari és kereskedelmi szakiskolák területi és növendékeik társadalmi eloszlása, a polgári iskola nélküli helységek gimnáziumainak egyeduralma, a minősítési törvény szükségképeni következményei az iskolafajok sorsára és így közvetve a szellemi foglalkozásra készülők mértéktelen elszaporodására. Országos, sőt ennél is általánosabb érdekű részlet ez, de nem országos statisztikával, hanem csupán aprólékos helyszíni kutatással lehet benne világosan látni. Csak így tájékozódhatunk abban a tekintetben is, hogy pl. felettébb gyakran miért nem az iskolában jelesek jutottak vezető helyekre, sőt gyakran nem is a vezetők nevelésére szánt középiskola növendékei, hanem valamelyik szakiskolát vagy semmit sem végzettek voltak döntők egy-egy község magatartásában, sőt országos dolgaink alakulásában. Ámbár ez is olyan kérdés, amelyre a választ messzebbről indulva kell keresni: vajjon csakugyan így van-e, ahogyan oly sokszor hangoztatják? Azaz vajjon kik és honnan jöttek, milyen természetű és honnan származó erő hajtotta azokat, akik egy-egy szűkebb körben azután néha az országban vezetőkké lettek? Efféle kérdések megvizsgálása döntheti csak el, hogy mit jelent a nemzet életében egy-egy iskolafaj, mit ér általában a szokott módon terjesztett tanultság s mi mindennek lett okozója — jónak is, bajnak is — hagyományossá vált iskolapolitikánk.⁵¹

A példák szaporítása helyett elég felemlítenem, hogy a nevelés szempontjának a történelmi kutatásban való következetes, mindenre kiterjedő alkalmazása egész életünket mélyebben világítaná meg. Ez a világosság nem mindig örvendetes tényekre esnék, de annál hasznosabb lenne, mert teljesebbé tenné a megismerést. Éppen e nyereség biztosítása érdekében ez a történelmi kutatás nem a nevelésügy elméleti szakemberének a feladata, hanem a történetíróé. A nevelés szempontjának nem szabad itt kizárólagosnak lennie, mert egyoldalúságra vezethet. De hiányoznia sem szabad. A nevelés je-

lentőségét látó és mivoltát értő, nevelői gondolkodású történetíró való erre a feladatra. Neveléstörténeti kutatásra, még inkább az összefoglaló neveléstörténet megírására pedig csak a neveléstudománynak történelmi érzékű és készségszerű szakembere lehet alkalmas.

B) A szorosabban értett neveléstörténetnek két nagy feladata van: nevelői gondolkodásunk és nevelési intézményeink történetét kell végre alaposabban felderíteni.⁵² Mindkettőt a legtágabban kell itt értenünk: figyelemmel kell lenni a nevelői gondolkodás mindenik fokára s az egész köznevelésre. Mindkét tekintetben sok részletmunka áll előttünk. Ennek néhány csoportját jelzik a következők.

I. Nevelői gondolkodásunk története azt kutatja: a nevelés ügyének mely kérdései foglalkoztatták az egyes gondolkodókat és egy-egy korszak gondolkodóit s hogyan vélekedtek azokról; mi volt e gondolkodás megindítója és az egyes gondolatok eredete; miben állott az önállóságunk, miként jelentkezett a személyes élmények, a közös magyar élet, az előző irodalom hatása. Így derül ki: hogyan fejlődtek ki itt a nevelői gondolkodás kezdetleges alakjaiból a rendszerességre, tudományosságra törekvés egyes jelei és eredményei; miféle irányok jellemzik a fejlődést. Mindezekre vonatkozóan a nagyarányú anyaggyűjtés az első feladat.

a) A kutatás elsősorban a szakirodalomhoz fordul, ennek tartalmát és történetét vizsgálja. Ha a könyvészet hiányossága miatt nem ismerjük is eléggé, amink van, mégis sokról tudunk és lépésről-lépésre többről szerzünk tudomást. Elméleti munkák, rendszeres neveléstanok, gyakorlati útmutatások, szervezeti szabályzatok, nevelésügyi törvények gondolatvilága várja a számbavételt. Ezek részletes feldolgozása közben a kérdések végtelen sora jelentkezik. Pl. mikor kik a szakművek írói, közülük milyen származású, tanultságú, életű emberek hoznak be idegen eszméket, honnan és milyen irányúakat, kik nyújtanak újat és mit; hogyan keletkeztek az egyes művek (tervszerűség, alkalmosszerűség); a fordítások, átírások, önállótlán (megvallott és meg nem vallott) átvételek milyen viszonyban vannak az eredetivel, hogyan látszik meg ezek nyoma az illető író további irodalmi működésében s miképpen terjed tovább. Vizsgálni kell az írók szakirodalmi munkásságának és egyéb működésének kapcsolatát, az érintkező tudomá-

nyokban való tájékozottságot, stb. Egyes szakemberek minden oldalú tanulmányozása útján minél több szerző gondolkodásának, egész életének és hatásának teljes képét ismerjük meg, annál jobban fel lehet ismernünk korszakok, irányok, egyesek és intézmények szerepét nevelői gondolkodásnak alakulásában.

Ehhez feltétlenül szükséges a szakfolyóiratok részletes feldolgozása is. A folyóiratok ma még valóságos temetői érdemes neveknek és becses gondolatoknak, holott egy-egy szaklap nemcsak a maga idejében tett nevezetes szolgálatot a nevelői gondolkodás fejlődésének, hanem ma is nagy haszonnal lehet belemélyedni némelyik cikkbe s új ösztönzést nyerhetünk sok, akkor talán merésznek tetsző javaslatból. A szaklapokat ugyanúgy egyenként és teljes egészükben kell tanulmányozni, mint az írókat: egy-egy folyóirat határozott irányt vagy korszakot jelenthet a nevelői gondolkodás alakulásában. A nevelői gondolkodás történetéhez tartozik tehát valamennyi nevelésügyi folyóirat teljes története: mily céllal keletkezett; mennyire volt a szerkesztése tudatos; a szerkesztők váltakozása mi változást hozott a lap irányában, értékében, hatásában; miben állott ez a hatás, milyen jellegű volt és kikre terjedt ki; miért szűnt meg valamelyik folyóirat. A hosszú életű folyóiratok és a rövid tartamú vállalkozások sajátos, a magok nemében egyaránt értékes adatokat szolgáltatnak, a legrövidebb ideig tartó kísérlet is valami törekvést jelent, sikertelensége többszörösen jellemző lehet. Az írók személye, a közlemények tartalma, a meginduló viták és konok agyonhallgatások, a sok ismétlés, újrakezdés és másfelől egyes kérdések tárgyalásának fogyatékosága vagy teljes hiánya, a hazai könyvtáradalom újabb jelenségeinek visszhangja, valamint az, hogy a külföldi irodalomból mit és hogyan ismertettek, mennyire jutattak szóhoz különböző véleményeket, tájékoztatták-e olvasóikat más lapok tartalmáról, ilyen szempontok egy-egy szakfolyóirat szerepét rendkívül érdekesen világíthatnák meg.⁵³

A folyóiratok mögött rendszeren valamelyik szakkör, egyesület vagy társaság áll. Ezekkel külön is érdemes foglalkozni: milyen irányú gondolkodást fejlesztettek, mi részők volt tagjaik szakszerű tevékenységének megindításában vagy elősegítésében, esetleg megnehezítésében. Elnöki beszédek, titkári jelentések, a nevelésügyi javaslatok sorsa, általában egy-egy ilyen társaság (M. Paed. Társ., M. Gyermektan. Társ., M. Pes-



talozzi-Társaság és mások, élők és régen megszűntek, a XIX. sz. 40-es és 60—70-es éveinek elfeledett kísérletei) belső élete, szelleme, tagjaira tett hatása szintén jellemző adatokat szolgáltatna és újra megelevenedő embereik a személyi tényező jelentőségét megtestesítenék.

A magunkén kívül a magyarországi másnyelvűek nevelésügyi irodalmában is vizsgálnunk kell a nevelői gondolkodás alakulását. Ez is magyar feladat. Meg kell vizsgálnunk pl., hogyan alakult a másnyelvűekben a nevelés gondolata, mi tudomást vettek a mi szakirodalmunkról, hogyan jelent meg a magyar hatás, miben különbözött a magyar nevelői gondolkodás és az övék. Nem a politikai törekvés különbségeire gondolok most, hanem pusztán a szakkérdésekre. E téren bizonyos egyezésnek kellett lennie, hiszen a tárgy ugyanaz s részben ugyanazok voltak számokra is a külföldi tanulás főhelyei. De nem egészen. S éppen ez az eltérés okozott eltérést a gondolkodásban is; mindenik volt kisebbségünk pedagógusai többet foglalkoztak saját rokonaik irodalmával, mint a mienkkel. S tudjuk, hogy sokkal tudatosabban látták a nevelés politikai jelentőségét, mint mi. Ezzel a tudomással azonban nem érhetjük meg, nyomozni kell a részleteket is.

A szakirodalom tartalmának és történetének részletes feltárása fokozatosan lehetővé teszi az összefoglalás közvetlenebb előkészítését. Erre szolgálnak pl. az ilyen kérdések: szakszerű nevelői gondolkodásunk állandó elemei; fejlődésének menete és mozgatói (folyamatossága vagy szakgatottsága; a magyar hatások folytatása-e az újabb alakulás vagy idegen hatásokból eredt, mik voltak ezek); a szakirodalom értéke a magunk mindenkori nevelési szükségleteihez és az egyetemes nevelői gondolkodás színvonalához mérten, és hasonlók. Csak bőséges részlettanulmányok eredményei alapján lehet majd véglegesen összefoglalni egyes korszakok, vagy szellemi irányok magyar neveléstörténeti képét,⁵⁴ csak így lehet megállapítani egyes külföldi eszmeáramlatok, egyes nagy idegenek (pl. Locke, Rousseau, Pestalozzi) eddig csak nagyjából ismert hatását. Az újabb időből példának említem mint nagyon érdekes kérdést Herbart és Ziller hatását (kikben volt ez közvetlen, kik vették át másodkézből és hogyan) s ami ezzel kapcsolatos, Rein nagy hatását (kisebb részben művei, sokkal inkább a jeinai szünidei tanfolyamok útján), Willmann-ét, Natorp-ét,

Foerster-ét, Meumann-ét; mindez immár körülbelül lezáródott, tehát nyugodtan vizsgálható, hogy mi olvadt bele a magyar nevelői köztudatba. Legújabbán főképpen Spranger hatása volt élénk; szükséges volna nyomról-nyomra követni; most még lehetséges. Mindez csak példa; egy-egy a nagyon sok közül.

Mélyen bele vinne a magyar nevelői gondolkodás mai állapotának megértésébe s egyúttal gondolkodásunk mélyülését, rendszeresebbé válását is szolgálná egyes eszmék, elvek, fogalmak sorsának megvizsgálása. Pl. magának a nevelés fogalmának a legutóbbi években végbement átalakulása és ma is tartó ingadozása becsessé tenné a felfedését annak, hogy a mi irodalmunkban vajjon mit értettek és értenek nevelésen, mikor mit tartottak a nevelés céljának és közvetlen feladatainak, az egyéniség és a közösség viszonyát hogyan fogják fel a magyar szakemberek, régiek és újabbak s kívált, hogy mi az érteleme itt a neveléssel kapcsolatban a nemzet szavának, a társadalom melyik részében milyen volt a nevelői gondolkodás. Hogyan látták az élet szükségletei és a nevelés feladatai, a család és az iskola viszonyát, a szülők rendeltetését, az értelmi és erkölcsi nevelés egységét vagy ellentétét, az egészséges életet, mint nevelési feladatot — számtalan ilyen kérdés nyomozása mutatná meg a magyar nevelői gondolkodás igazi mivoltát. Mivel pedig ilyen kutatás nem folyhatik le az egykorú idegen irodalom tekintetbe vétele nélkül, azért — kívált ha egyes írók fejlődésével, forrásaival már tisztában vagyunk — ebből apró, de becses adatokat nyerhetünk a magyar szakkifejezések eredetére is. Önállóan kialakult fogalmak eredeti műszavain kívül találunk pontosan megértett, jól fordított és jól alkalmazott idegen eredetű szakkifejezéseket, de tévesen értett, erőltetett, szószerint fordított és helytelenül használt szavakat is. Egy-egy ilyen esetből néha egész gondolatmenetek homályossága következik; ez az olvasóra sem hathatott felvilágosítóan s így a folytatást el lehet képzelni. Alapfogalmak, alapvető tételek, szakkifejezések történetének felderítésére a további fejlődés érdekében is szükség van, mert csak így remélhetjük a magyar nevelésügyi szakkifejezések (magyar pedagógiai terminologia) megállapodását.

Ez már egyenesen nevelői gondolkodásunk tudományos alakulásának vizsgálása. E vizsgálatot ki kell terjesztenünk abban az irányban is, hogy szakirodalmunk koronként milyen

kapcsolatban volt a magyar tudományosság egyéb területeivel, más területről kapott hatások hogyan indították a kutatást a nevelésügy területén is újabb irányokba. A magyar filozófiának, természettudományi, embertani, lélektani kutatásnak, a társadalomtudományi gondolkodás hazai fejlődésének stb. nevelői gondolkodásunkra tett hatását fel kell deríteni.

b) A neveléstudomány magyarországi története a nevelői gondolkodás szakszerű alakját nézi első sorban, de nem magában, mert úgy nem lehetne az egész fejlődést megérteni.

Vizsgálni való az is: miként érvényesültek az elvek, a kifejtett gondolatok a gyakorlatban, tehát a szakszerű tudományosságra törekvő irodalomnak mi hatása volt. Az iskolában és a köznevelés egyéb szerveiben uralkodó felfogást nem könnyű utólag tisztázni. De igazgatói jelentésekből, értesítők közleményeiből közvetlenül vagy a sorok közül sok mindent ki lehet olvasni. A szakirodalomban jelentkező nevelői gondolkodást össze lehet vetni azzal, amelyik a sokféle (országos, megyei, felekezeti) tanító- és tanáregyesület lapjaiban mutatkozik. Szorosan idetartozik az iskolai nevelők rendi, egyesületi ügyeinek tárgyalása, egyesületi gyűlések, nagygyűlések tartalma. Bármiről szóljanak is ezek, az illető iskolafaj munkássainak lelkivilágát tárják fel, ebből pedig egészen egyenesen a nevelői gondolkodás minőségére lehet következtetnünk (l. pl. az 1848-i egyetemes tanítógyűlést, az 1918. évi országos gyűléseket s a forradalmak hónapjaiban, majd 1919 őszétől kezdve tartott különféle összejöveteleket). Ugyanígy a gyakorlatban érvényesülő felfogást ismerjük meg az iskolai tankönyvekből. A régi tankönyvek előszava néha egészen elvi fejtegetést tartalmazott, de ahol ez nincsen, ott is meg lehet ismerni a szerzőnek az ismeretkörrel kapcsolatos gondolatait a nevelésről pl. abból, hogy milyen korú tanulónak mit és hogyan tartónak. Bármilyen úton jutunk is közelebb az iskolai nevelők gondolkozásának megismeréséhez, ma látjuk és a múltból is tudunk arról egyetmást, hogy a nevelői gondolkodás a különböző iskolafajok embereiben nem azonos mértékben uralkodik s különböző mélységű és irányú. Az egyesületi lapok és gyűlések, értesítők és tankönyvek összehasonlítása, a szakirodalommal való egybevetése e tekintetben is megéri a munkát. A különbségek eredetét nem nehéz megtalálni az egyes iskolafajok tanítóinak képzésében.

A nevelői gondolkodás fejlesztésének története sok min-
dent megvilágíthat. Már az az előbb említett kérdés, hogy kik
a szakkönyvek írói és mint lettek azzá, erre is célozott. Különös
érdeklődés illeti azokat a helyeket, amelyeknek éppen a neve-
lői gondolkodás fejlesztése és terjesztése a feladata. Az egye-
temek és más főiskolák neveléstudományi tanszékeire s a ta-
nító- és tanárképzőintézetekre gondolok. Az egyetemi tanszék
hatása e tekintetben is a tanár személyén fordul meg. Itt tehát
az a feladat, hogy nézzük meg: amióta hazánkban a nevelés-
ügynek egyetemi tanszéke van, mi volt az egyes tanárok ha-
tása. Műveikből meglátszik a szándékuk, irányuk, de a közvet-
len hatás megismerése még többet érne. Erre a tanítványok
művei és cikkei adnak útmutatást. Ez egyúttal a fejlődés fo-
lyamatosságának már említett kérdéséhez is adalékkal szolgál
s egy-egy tanszék hagyományait, egy-egy tanár iskoláját, en-
nek elágazását vagy megsemmisülését, az egyetemi tanszék-
nek, az egyes tanároknak a nevelésügy fejlődésében, ezáltal a
nemzet életében való jelentőségét is bizonyíthatja. Ugyanezt
mondhatjuk másféle főiskolák ilyen rendeltetésű tanszékeiről
is. A különféle tanszékek gyakorlati feladata (a különféle kö-
zépokú iskolák tanárképzése, lelkészjelöltek nevelésügyi tájé-
koztatása) a nyomozásnak határozott irányt ad és az ered-
mény a köznevelés számos jelenségét megvilágíthatja.

A tanítóképzőintézet egész munkája a nevelői gondolko-
dást terjeszti azzal, hogy azt növendékeiben kifejleszti. Itt
azonban egy lépéssel még hátrább kell mennünk s a tanító-
képzőintézeti tanárok képzésében kell a tanítóság nevelői gon-
dolkodásának forrását keresnünk. E tekintetben a régibb, 1870
előtti időkre nézve sincs a nyomozásnak semmi különös aka-
dályája; az újabb 60 év alakulása pedig előttünk áll. S ez igen
tanulságos, különösen azért, mert olyan egyéniségek mély ha-
tását is mutatja, akik nem voltak a neveléstudománynak még
az akkori értelemben sem szakemberei. Ma még életben van-
nak néhányan, akik meg tudnák írni (ha az elejét nem is élmé-
nyek, de közvetlen értesülések alapján) a tanítóképzők hatá-
sát nevelői gondolkodásunkra 1870 óta és a hatás változásait.
És bárki számára nyitva áll a tárgyi forrás: a tanítói hivatás-
érzést első sorban fejlesztő tárgyak (a testi élet ismertetése,
lélektan, nevelésan, neveléstörténet, iskolaszervezetan) taní-
tásterveinek és tankönyveinek alapos átvizsgálása. Ha ezeket

keletkezésük idejének magyar és idegen szakirodalmával, az érintkező tudományok akkori fejlettségével, közgondolkodásunk akkori eszmévilágával és életünk nevelési szükségleteivel egybevetjük, s különösen ha megvizsgáljuk a tankönyveket a jelöltek egyéb ismereteinek, feltehető szellemi fejlettségének szempontjából, akkor a nevelők legnagyobb körére, a népiskolai tanítóságra nézve megállapíthatunk majd annyit, hogy bennük a nevelői gondolkodás milyen lehetett. Azt, hogy valósággal milyen volt, az általok írt különféle közlemények, az egyesületi lapok és gyűlések s az iskolalátogatók jelentései mutatják. Mindebből fel lehet ismerni a különböző jellegű (állami és hétféle felekezeti) tanítóképzőintézetek hatásának különbségeit is, éppen a nevelői gondolkodás szempontjából. Az iskolalátogatók jelentései pedig arról is tájékoztatnak, hogy a felügyeletet mennyire hatotta át a nevelői gondolkodás és ez milyen volt.

c) A szakirodalomban és az iskolai nevelőkben mutatkozó nevelői gondolkodás szélesebb keretből emelkedik ki. Ez a keret: egy-egy korszak vagy társadalmi kör közgondolkodása. Sokszor ez a forrása is a szakszerű gondolkodásnak és ennek a hatását is gyakran meghatározza. Ezért kell azt is felderíteni, hogy miben állott nevelői gondolkodásunk a szakirodalmon és az iskolai nevelők körén kívül. Nincs olyan terület, ahol ezt több-kevesebb eredménnyel nem kereshetnők.

Tudjuk, hogy a vallásos élet és az egyházpolitikai törekvések meg az egyházak esetleges politikai törekvései sajátos nevelői gondolkodást termelnek; de még ezután kell részletesen feltárnunk vallásos és egyházi irodalmunkból, hivatalos nyilatkozatokból és ezek terjesztőinek írásaiból, hogy az a sajátosság nálunk miben állott, egyik egyházé a másikéra és a nem egyházi jellegű nevelői gondolkodásra miként hatott. Különösen fontosak ebből a szempontból a gyakorlati teológia, lelkipásztorkodástan körébe tartozó munkák, a hitbuzgalmi folyóiratok, de minden egyéb egyházi folyóirat is, valamint a vallástani tankönyvek. A hitviták irodalma erről az oldalról nézve is van olyan érdekes, mint akár a hitigazságok, akár a nyelvezet szempontjából. A régebről nagy számmal ismertes egyházi beiktató, beköszöntő és üdvözlő beszédek, halotti búcsúztatók néha szinte nevelésügyi értekezések; ide tartozó egyes gondolatok pedig gyakran vannak bennük.

Meg kell keresnünk a magyar politikai gondolkodás nevelésügyi elemeit. Nemcsak az átfogóbb gondolkodásúnak ismert vagy vélt nagy emberekhez fordulhatunk e tekintetben sikerrel, hanem a legszélesebb körből nyerhetünk becses anyagot, nem csupán a nagy hatású államférfiaktól, hanem sokszor a hiába beszélő kis emberektől és nemcsak a széleskörű, hanem gyakran egészen határozott részletkérdést tárgyaló művekből is. A régi vármegyék jegyzőkönyvei, az országgyűlési naplók és irományok, a politikai irodalom (rendszeres művek és időszéri cikkek, röpiratok egyaránt), a legkülönbözőbb tárgyú törvények (a szövegben, néha csak az indokolásban megjelenő törekvések: milyen magatartásra akarták egyenesen ránevelni az embereket tiltással, kedvezményekkel), a politikai pártok programjai (nem pusztán az iskolaügyi részletek, hanem az egész közélet átalakítására irányuló szándékok), egyes érdekképviselések (mezőgazdasági, kereskedelmi, ipari szervezetek) tanácskozásai, az állam közgazdasági, közegészségügyi, népjóléti, honvédelmi, nemzetiségi politikájával szemben támasztott követelések, stb., sokkal általánosabban jellemzők egy-egy időszak, irányzat vagy társadalmi réteg nevelésügyi törekvéseire, mint a szakirodalom, ha az nem volt az élettel közvetlen kapcsolatban és nem terjedt ki a nevelés minden vonatkozására.

Sokat ígér a politikai, társadalmi és szépirodalmi lapok, a különféle folyóiratok átvizsgálása. Talán nem jár majd nagy felfedezésekkel, de sok érték tárul fel belőle s mindenesetre tetemes anyagot szolgáltat. Első sorban a válságos korszakok lapjait kell átvizsgálnunk, pl. az 1848/9-et, 1918/9-et megelőző és követő éveket, mert a nyugtalanság és az újrarendezés ideje az emberek minőségének kérdését rendszerint előtérbe állítja. Különösen tanulságos annak nyomozása, hogy a rendkívüli idő milyen nyomokat hagy a nevelői gondolkodáson. De a nyugodtabb idők sajtója szintén figyelmet kíván s a kétféle korszak összehasonlítása a nevelésügyi újíto törekvések forrásait és sorsát igen érdekesen világítja meg (pl. nyugodt időben a szakemberek javasolják az újat, de rendszeren hiába, nyugtalan időben politikusok követelik a változtatásokat és igyekeznek erőszakkal is megvalósítani). Első sorban a nevelésügyi közleményeket (tanügyi mellékleteket, rovatokat), de aztán a lapot a maga egészében kell tanulmányozni. A te-

kintélyes lapok tartalmasabbak, de néha az egészen jelentéktelennek gondolt lapok is meglepnek értékes fejtegetésekkel és adatokkal. A tudományos folyóiratok cikkei mélyebbről erednek, de a szépirodalmiak (pl. a Fővárosi Lapok, A Hét, Élet, Új Idők, Nyugat, stb.) hatása egészen más természetű, sokkal szélesebb körű és többoldalú. Mindig kettős a kérdés: mit mondának egyenesen a nevelésről s a bennök állandóan nyilatkozó szellem milyen irányban alakíthatta az olvasók gondolkodását.

Az országosan elterjedt lapokon kívül a vidéki, sőt az egészen helyi érdekű lapok is figyelmet kívánnak. A budapesti napilapok hatása természetesen általánosabb volt, de egy-egy kis vidéki lap akárhányszor jobban uralkodott a maga szűkebb környezete lelkén s erősen alakította a közvéleményt, tehát közvetlenül vagy közvetve a nevelésre, annak helybeli szerveire vonatkozó felfogást is. Voltak — ma is lehetnek — szerény helyi lapok, amelyek létüket egyenesen nevelői lelkületű embereknek köszönték s annak a városnak vagy megyének a szó teljes értelmében nevelői akartak lenni. Ha az egy-egy helyen ugyanabban az időben élő lapokat összehasonlítjuk, világosan tájékozódhatunk arról, hogy ott a közélet szelleme milyen volt, tehát milyen erkölcsi levegő vette körül az ifjúságot, milyen irányban táplálta a családokban a nevelői gondolkodást és milyen lehetett a valóban nevelői lelkületű hivatásos nevelők helyzete.

A különféle folyóiratok egyfelől a szerkesztők célzatát ismertetik meg s ez maga is fontos adalék arra a tárgykörre vonatkozóan, másrészt pedig jelzik az egyes (pl. közigazgatási, egészségügyi, közgazdasági, igazságszolgáltatási, természettudományi, honvédelmi) szempontoknak a nevelői gondolkodásba és a nevelés gondolatának az egyes területekre való behatolását. Jellemző példa erre az orvosi és nevelői gondolkodás egybekapcsolódása a 80-as években az iskolaegészségügy és a testnevelés kérdésében. Ugyanígy a gyermekvédelemben, a züllés elleni küzdelemben, a fogyatékosokról való általánosabb gondoskodásban, a szakoktatás szervezésében, a háború óta a közegészségügyi politikában, a Vörös Kereszt-Egylet működésének átalakulásában és egyebütt, a legkülönbözőbb feladatok megoldásában ismerték fel a nevelés jelentőségét. Minden ilyen területen megindult a nevelői gondolkodás és amint így a nevelés gondolata sokféle alakjában hol itt, hol ott, szinte magától

felmerült, újabb meg újabb alkalmazása a szakirodalmt is megtermékenyítette. A nevelői gondolkodásnak ez a kiterjedése ma már mint történelmi kérdés kínálkozik a tanulmányozásra s szükséges volna a magyar fejlődés sajátosságát e téren is megállapítani.

Sok munkát kíván, de bő eredménnyel is biztat az irodalomtörténet és neveléstörténet határterületeinek feltárása. Nemcsak a tisztán művelődésügyi kérdések irodalma (a nyelv ügye, tudós társaság létesítése) tartozik ide, hanem bizonyos vonatkozásokban az egész szépirodalom. A szempontokat összezavarni nem szabad, de a neveléstudomány éppen a maga külön szempontjával tartozik itt a feladatát teljesíteni. Nem az irodalmi értékkel törődik, hanem azt keresi: mi a részök íróknak és műveknek nevelői gondolkodásunk alakulásában s a nevelésnek az irodalom fejlődésében. Egyszerű feladat: összegyűjteni mindent, amit írók a nevelésről mondtak, mindazt, ami a szépirodalomban gyermekre, ifjúságra, családra és iskolára, nemzedékek viszonyára, társadalmi kérdések sorsára vonatkozik. Ahogyan az író önmaga vagy hőse sorsában a nevelés szerepét látja, abban a valóság egyéni élmény alakjában jelentkezik ugyan, talán torz is néha, de adat mégis és sokszor egész kort világít meg, egész társadalmi osztály lelkiületének alakulására vet fényt. — Más oldalról mutatják a nevelői gondolkodást azok a művek, amelyeknek nem ilyen ugyan a tartalma, de az író tárgyválasztásának, hivatásérzésének, célkitűzésének elemzése valamely határozott irányú hatás szándékát mutatja ki uralkodó gondolatnak (pl. általában a műveltség terjesztése, erkölcsi nemesítés, vallásos elmélyítés, politikai irányítás, stb.). Ilyenkor mindig a nevelői gondolkodás valamilyen alakjával van dolgunk. Ez nemcsak azért érdemel figyelmet, mert adat, hanem mert egy-egy ilyen adat talán a további alakulást érteti meg (vö. pl. Bessenyei Györgynek azzal a kérdésével: „de hát miért írok?“). — Az olvasókra tett hatás szempontjából tanulmányozni kell azokat az írókat is, akik a hatással nem törődtek, az eredmény ugyanis nem a szándékon fordul meg. Sőt azokat is át kell vizsgálnunk, akikkel irodalmi szempontból foglalkozni sem volna érdemes; a hatás sokszor fordított arányban van a benső értékkel. E tekintetben tehát nagy írókat és a ponyvairodalmat meg ennek újabbkori utódait egyaránt fel kell dolgozni, már csak azért is,

mert különböző rétegekre hatottak és a nemzet gondolkodásában, érületében, törekvéseiben levő ellentétekre is adhatnak magyarázatot. Ilyen vizsgálódást az irodalmi szempont talán megvetően utasít el magától, a neveléstörténet azonban nagy feladatot lát benne. Nevelői gondolkodással nyúlva egy-egy íróhoz, neveltetésében sokkal többet látunk, mint életrajzi adatot; az író érdeklődési körének, felfogásának, célzatának, modorának kialakulásában ifjúkori élmények hatását, azok erejét és határozottságát, vagy felületességét és zavarosságát ismerjük fel. A neveltetés-írói célkitűzés-alkotás-hatásra törekvés aprólékos nyomozása természetesen nem új gondolat; de a magyar nevelés történetének elvégzetlen tennivalója. Gyűjtjük össze, amit irodalomtörténetünk ilyesmit eddig feltárt és igyekezzünk minél teljesebbé tenni.

Általában az életrajzokban — bármilyen foglalkozású emberről szóljanak — tömérdek ilyen anyag van. Az önéletrajzok, naplók, kortörténeti feljegyzések bősége csak a családi levéltárak következetes feldolgozása során tárulhat fel. Különös gondot kíván a családi levelezés régi és újabb időkből. Szülők és gyermekek, szülők és nevelők levelei meg a nevelők számára írt, néha egész könyvvé nőtt utasítások mindennél, különösen hatósági intézkedéseknél tisztábban mutatják egy-egy korszakban egyes köröknek a nevelésről való felfogását. A más természetű levelezés is fontos; pl. Kazinczy Ferenc levelezése e tekintetben is kincses bánya.

Részletes feldolgozást kíván az ifjúsági irodalom. A nevelői gondolkodás fejlődését az ide tartozó művek és lapok, a napilapok gyermekrovatai és itt-ott az ifjúságnak külön írt cikkei is, két oldalról mutatják: először is azt, hogy mily felfogással, milyen irányban igyekeztek hatni a felnőttek ezen az úton; az ifjúságtól eredő irodalomból pedig meglátszik az is, hogy magok az ifjak miként fogadták a nevelést és milyen irányban akartak egymásra hatni. Egy-egy ifjúsági író és egy-egy folyóirat, nemcsak a legismertebbek, különösen nagy hatású volt; némelyik ma is az, mert a mai szükségletet is kielégíti; más írók pedig lassanként feledésbe mennek, lapok megszűnnek; ennek nyilván a változott szükségletben van az oka. Aki nem vette még számba, hogy ezen a téren milyen sokféle a megfigyelést, feldolgozást kívánó anyag, az egyszerűen nem

látja az ifjúság lelki alakulásának egyik legerősebb mozgatóját.

Az ily széles területen való tanulmányozás felismerteti az egyidejű törekvések különféleségét s így kutatni lehet azt is, hogy a különböző tudományos és politikai álláspontok a nevelésre vonatkozóan miben egyeztek, hol volt ellentét és volt-e a megértésre hajlandóság. Későbbi fejlemények megértése céljából fontos számbavenni mindenik korról, hogy meddig tartott a különféle irányok közös útja s mennyire lett volna meg egyes időpontokban egymás megértésének tárgyi lehetősége, ha a vezetők talán csak a különbségeket élezték is ki. Ez a szempont a magyar nevelői gondolkodás lényegét világíthatja meg.

Mindezekben Egész-Magyarország áll a szemünk előtt, de nem feledhetjük, hogy másfél évtizede a magyar nevelői gondolkodás is külön irányokban fejlődik az elszakított részekben. E sajátos fejlődés eddigi menetének részletes megállapítása különleges és égetően sürgős feladat. Halogatása vagy elmulasztása soha ki nem tölthető hézagot okozna az egyetemes magyar művelődés történetében, sőt magát művelődésünket is fogyatékosná tenné. Ennek következményei nyilvánvalók.

Ez az így is bő, de korántsem kimerítő felsorolás csupán megmutatni kívánta azokat a területeket, amelyekről nevelői gondolkodásunk fejlődését megismerhetjük. A részletek sora szinte beláthatatlan, a nevelői gondolkodás egyetemessége és ezerfelé ágazása miatt. Ha egy-egy korszak szellemi életével ezen az úton tisztába jövünk, csak akkor derül ki, mit ért abban az időben nevelésügyi szakirodalmunk: kiemelkedett-e tudatosságával és rendszerességével az egyszerű vélekedések áradatából vagy elmerült abban, össze tudta-e fogni mindezeket vagy hátul kullogott vagy a magyar élettel egyszerűen nem is törődött. Amit eddig erről az egész területről ismerek, abból azt látom, hogy a szakirodalom sokkal kevésbé mutat nevelői gondolkodásunkban magyar sajátosságokat; ezeket inkább másutt találhatjuk. A jelzett széles kör anyagából derül majd ki az is, hogy mit értek az iskolák és egyéb intézmények s milyen szellemi körülmények között dolgoztak. Sőt csak az itt jelzett feladatok elvégzése világítja meg azt is, hogy a nevelés ügyéről tanácskozó és intézkedő tényezők mennyire látták annak a kornak magyar szükségleteit. A különféle hivatalos mun-

kálatokban, rendeletekben, törvényekben szintén a nevelői gondolkodást kell nyomoznunk első sorban. A szervezés, az intézmények sorsa csak következmény.

II. A nevelés intézményeinek történetéből sokkal többet ismerünk, mint a nevelői gondolkodásából, de azért ezen a téren is nagyon sok a tennivalónk. A számtalan részletkérdés mind abba a főkérdésbe torkollik: hogyan alakult ki mai köznevelésünk a nevelés ősi, ösztönös alakjából. A feladatnak ez a meghatározása a neveléstörténet általában szokásos értelmezését nagyon kiszélesíti: nem engedi meg, hogy csak odáig nézzünk vissza, ahol az iskolának már határozott alakját látjuk, és hogy abba hagyjuk a történelmi szemlélődést, mielőtt a jelenlegi állapot közvetlen előzményeit is tisztáznók. De nemcsak az időkör tágul így ki, hanem megbővül a tartalom is: figyelmünknek nem szabad csupán a közoktatás multjára korlátozódnia, hanem át kell fognia mindenféle intézményt, amely a nemzet bármelyik részét szándékosan alakította, avagy mai véleményünk szerint az alakítás tudatában tartozik dolgozni, — s nem elég csak az országos alakulás főtényeivel és irányjaival törődnünk, hanem az inkább csak helyi jelentőségűnek tetsző jelenségeket is meg kell vizsgálnunk. Röviden: nevelésünk alakulását kezdettől máig, minden ízében tisztáznunk kell.

a) A magyar nevelés nem akkor kezdődött, amikor a keresztyénség terjedésekor az első iskola megnyílt vagy az első térítő közöttünk megjelent. A keresztyénség felvétele nevelésünk történetében minden későbbinél nagyobb jelentőségű határvonal ugyan, mert a nevelés tudatos szervezése határozott intézmény alakjában akkor kezdődik, de a nevelésnek azelőtt is nemcsak folynia kellett a maga ősi, ösztönös alakjában, hanem kétségtelenül megvolt bizonyos öntudatlan szerveződése is, a családban és azon túl a nemzetségben, törzsben kialakult és elismert rendje és módja. Nem lehetetlen tehát a magyarság őstörténetéből és a honfoglaláskori adatokból legalább megközelítően összeállítani a magyar nevelés ősi alakját. A történelem látja az életmód, foglalkozás, társadalmi szervezet képét, ad tehát adatot a következtetésre. Ez adatoknak a nevelés szempontjából való értékesítése nélkül nem is lehet teljesen megérteni azt a hatást, amely a keresztyénségnek a maga egészében nevelői rendeltetéséből és szelleméből, másrészt

a térítés módszereiből következett. Itt a neveléstudománynak nem lehet más a feladata, mint levonnia a történelmi kutatás nevelésügyi tanulságait s összevetve ezt más népek hasonló korszakának idevágó adataival, megállapítania a magyarországi fejlődés sajátosságait. Ez a feladat nagyon fontos, mert ebben látszhatik meg a nyugaton kialakult iskolaszervezetnek a magyarság életéhez való viszonya. Tudjuk, milyen hosszú ideig maradt az ősi módú, azaz iskolánélküli nevelés a magyarság legnagyobb részére nézve a nevelés egyetlen módja; sőt azt is tudjuk, mekkora szerepe van és lesz is ennek az ősi módú (primitív) nevelésnek mindaddig, amíg a nevelés intézményei a nemzet mindenik részének mindennemű nevelési szükségleteit ki nem elégítik és az iskolát mindenki könnyen el nem érheti. Nagyon messziről indulunk így neki nevelésünk történetének, de csak ezzel a felfogással lehet megismernünk általában nevelési intézményeink és az egyes intézményfajok történelmi szerepét s tisztáznunk az iskola, azaz a szervezett nevelés és az élet gyakran felületesen, de sokszor jogosan emlegetett elmenteténél nálunk jelentkező alakját.

Tisztán látnunk a bizonytalan kezdet homályában is szükséges volna; közvetlenebb jelentőségű azonban, hogy a legújabb idő zűrzavarában eligazodjunk. A neveléstörténet utolsó szakasza kívánja legsürgősebben a rendszeres átvizsgálást. Az iskolák története nagyjából előttünk áll 1896-ig, egyiké-másiké közelebbi időpontig is, némelyik újabb intézményé pedig teljesen, legalább is legfőbb vonásaiban. De ez nem ment fel ama feladat alól, hogy a legújabb korrá vonatkozó anyagot minél előbb és teljesen egybegyűjtsük. A természetes kezdőpont erre 1848, ahol a legutóbbi nagy összefoglalás (Kornis Gy.) az országos szervezés első nagy kísérletéről szóló forrásmunka (Finácz E.) folytatását abban hagyta. 1848/9 neveléstörténeti képe is előttünk van ammyira (Hajdu J.), hogy egyelőre tovább mehetünk. A fejlődés menetét az utolsó 85 évből is tisztán látjuk, de azért egyenesen baj lenne, ha a részletek teljes felkutatása nélkül egyszerre valami nagyvonalú összefoglalást kapnánk. Ez hosszú időre eléje váгна a teljes felderítésnek. E korszak szakaszai (1849—1867, 1867—1914, 1914—1931) igen bő és sokoldalú anyagot kínálnak; ez alatt fejlődött ki a legtöbb újabb intézményünk. A legközelebbi szakasz higgadt feldolgozását talán nem tartja mindenki lehetségesnek a

közelség miatt; de nem is a feldolgozást, legalább is nem a történelmi ítéletmondást tartom itt a legfontosabbnak, hanem az anyag összeszedését sürgetem. Ez azért különösen sürgetős, mert minél közelebbi időről van szó, az adatok tömege annál bonyolultabb. Ezért kell a válogatást már most elvégezni. Az utolsó 20 év még jórészt kortörténet, mindent ellenőrizhetünk, a legújabb korról a hírlapok közléseiben összevissza színezett, hol megcsonkított, hol megtoldott részleteket is igaz színökbe tudjuk állítani s tudjuk, hogy mit hol keressünk. Ma még elevenen látjuk az utolsó szakaszban a személyeket és az eseményeket, érezzük a hatásokat is. Részletek és egyének jelentősége azonban később elmosódik vagy átalakul, pedig a közvetlen továbbfejlődés csak a valóságos szerepökből érthető meg. Aki tudományos szándékkal és módszerrel a háborús éveknél, a forradalmaknak, a rohamos alkotás éveinek nevelésügyi adatait már most összegyűjti, rendbeszedi, sokféle sallangjától megtisztogatja, az az eljövendő történetírásnak nagy szolgálatot tesz.

b) Attól kezdve, hogy az iskolázás megindult, a neveléstörténet középpontjában szükségszerűen az iskola áll; a főhelyet ennek is az az alakja foglalja el, amelyik a rendes fejlődésű gyermekek és ifjak általában művelő iskolája. Vagyis a szokásos szűk értelemben: a közoktatás a mag az egészben. De a nevelés ebben soha sem merült ki s ezért ezzel azonos figyelem illeti meg a többi intézményt is. Első sorban a szakiskolákat. Ezek, ha önálló szervezetben való megjelenésük aránylag későn követte is az általában művelő iskolákét, alapjában véve közelebb állanak a nevelés eredeti rendeltetéséhez. Ez iskoláknak mintegy félre állítása a közoktatás fogalmát mesterkélten elszűkítette. Ide tartoznak a különféle fogyatékosok nevelő intézetei is. Ezek száma ugyan ma kicsiny, de azt a súlyos nevelési szükségletet, amelynek kielégítésére hivatottak, elég régen felismertük. S e gyógyítva nevelő intézetek története nem utolsó sorban azért is figyelmet érdemel, mert ezeken mutatható ki legtisztábban, hogy a munkájukat lehetővé tevő szaktudomány kibontakozása az intézmények fejlődését mennyire előmozdíthatja. Ezt a párhuzamosságot pl. a neveléstudomány és az általában művelő iskolák között nem lehetne kimutatni.

Az iskolák három csoportja körül alakult ki az iskolaszerű intézmények bonyolult sora. Ezek a nagyon különböző,

többszörre lazán szervezett, nem ritkán rövid életű intézmények eddig alig jutottak szóhoz nevelésünk történetében. Ide tartoznak először is az egyszerűbb foglalkozásokra vagy rövidebb készülést kívánó pályákra képző és képesítő tanfolyamok, azután a szakszerű továbbképzés, szabadoktatás, felnőttek oktatása, iskolán kívüli népművelés és egyéb címeken nagyon különböző alakokban és színvonalon, sokféle közvetlen rendeltetéssel, igen különböző tényezők (minisztériumok, egyházak, hatóságok, egyetemek, politikai pártok, egyesületek, egyenesen ilyen célú alakulatok, magánosok) által szervezett általában művelő vagy csak szórakoztató célzatú, tudományos és gyakorlati, képesítést is adó vagy ezzel nem törődő, zártkörű vagy bárkinek hozzáférhető, ma is működő vagy megszűnt tanfolyamok, előadássorozatok, rendszeres ismertető kirándulások (pl. múzeumlátogatások), hangversenyek, meg az énekkarok, sportegyesületek és effélék. Ezzel a körrel részben egybeesik a gyermekek és serdülők szervezett gondozása, pl. étkeztetés, nyaraltatás, játszótérek, mesedélutánok, színi és egyéb előadások, ifjúsági egyesületek (a hivatalos, régibb és a sokféle újabb), valamint a felnőttek egyesületeinek, politikai pártjainak ifjúsági szervezetei, cserkészlet, leventenevelés, a vallásos nevelésnek ma már sokféle alakú, iskolán kívüli és iskolaközi eszközei. Ez a nem teljes felsorolás is bőven igazolja, hogy a neveléstörténet ezek nélkül nagyon hiányos lenne, még az iskolák munkájának körülményei, segítségei és akadályai is csak ezek történetének megismerésével derülhetnek ki mindenik korszakban.

A nevelési intézmények történetében is nevezetes hely illeti meg a családot. Ebben ugyan felettébb sűrűn hiányzik a nevelésnek éppen legfőbb ismertetője, a hatás tudatossága, de mert a család a maga teljességében döntően alakító hatású, a neveléstörténet nem mellőzheti. Nagyon sok és mindenféle körből való család történetében kellene nyomozni a házi nevelésnek (módjának, hatásának) több nemzedék életében nyilvánvaló alakulását. Ha a családi élet uralkodó vonásait egy-egy korszakban, egyes körökben megfigyeljük s az anya és a gyermek helyzetét megismerjük, abból kialakul előttünk a családi nevelés története. Ebből számos indítást nyerhetünk az iskolai nevelés mindenkori helyzetének sajátos szempontokból való kutatására is és alapot a megítélésére.

Közvetlenül ehhez csatlakozik a családot helyettesítő vagy kiegészítő intézmények története. Mindaz, ami ezek fogalmába tartozik (árvaház, anya-, csecsemő- és gyermekvédelmi intézmények, kisdédóvó, menedékház, napközi otthon, az egyes iskolákhoz kapcsolt vagy önállóan létesített tanulói együttlakás) egy-egy sajátos részét végzi a nevelésnek s csakúgy nem mellőzhető a neveléstörténeti kutatásban, ahogyan nem lehet kihagyni a fiataalkorúak bíróságát, a züllés elleni küzdelmet vagy az u. n. javító intézeteket sem.

Amit az egyetemes neveléstörténet a lovagi nevelésről és a céhekről, mint nevelő tényezőkről már felderített, a magunk multjában is megvizsgálni való. S éppen nekünk különösen érdekes kutatnunk azt a szerepet, amelyet nevelésünkben a honvédelem szervei betöltöttek: 1867 előtt és utána, meg a mai viszonyok között ez a szerep nagyon különböző. Ha nem gondolunk is e percben egyébre, csak a közös hadsereg szervezétének, tisztjei neveltetésének, a három éves szolgálatnak a különböző anyanyelvű ifjúság politikai gondolkodásában nyilatkozó hatására és másfelől a magyarság kevésbé iskolázott részének fogyatékos nemzeti öntudatára, ez is elég ok arra, hogy a katonáskodás multját neveléstörténeti szempontból alaposan megvizsgáljuk. A katonai szolgálat története a nevelés történetének is egyik legtöbb tanulságot rejtő részlete.

Még szélesebb körre vonatkozóan kell így fognunk fel az egyházak történetét is. Nem az egész egyháztörténet neveléstörténet, de igenis az az egyes egyházközségek története. Ahogyan a családi élet a maga egészében nevelés tartoznék lenni, mert öntudatlan állapotában is alakítja a beléje tartozókat, ugyanúgy nézzük az egyházközség életét is. Jórészt maga a szervezet is eszköze a nevelésnek, ha néha elvész is ennek a tudata, de teljes mivoltukban nevelők a lelkes és tudatos papok mindenik egyházban. A nem-lelkesek éppen nevelői kötelességüket mulasztják el. Ezt a szempontot alkalmazva az egyházközségek multjának kutatásában, sokkal teljesebb és tisztább képét nyerhetünk egy-egy község népének lelki alakulásáról, mintha csupán az iskola hatását nézzük és az egyházban csak az iskolafentartót látjuk, de nem tekintjük közvetlenül is nevelőnek. Igen érdekes a fejlődés a lelkész és a nevelésügy viszonyában: először a pap volt a tanító is, azután átadta ezt

a munkát, de megtartotta a felügyeletét akkor is, amikor az iskolā világi tartalommal is megtelt, ma pedig ismét nevelő kezd lenni, de korántsem iskolás értelemben. Hogyan ment végbe ez az alakulás itt?

S ha a nevelés oldaláról vesszük szemügyre a politikai községek történetét, abból a hatóságok, az egész állami élet lélekalakító hatását ismerjük fel. A közigazgatás történeti értékét az a szempont világítja meg legjobban: miképpen alakította az emberek lelkületét. Nem az irányregények túlzásait, hanem a valóságos élet történelmi adatait kell itt számba vennünk és feldolgoznunk. Egyszer a szervezet állandósult következményeit, pl. a nép gondozottságát vagy magárahagyottságát, máskor egyes hivatalos személyek nagy hatásának tartós eredményeit ismerjük fel, pl. egy-egy polgármester, főszolgabíró, kórházi vagy községi orvos, járásbíró és más hivatalvezető céltudatos vagy meggondolatlan működésének egész város és környék életén, lelkületén, nemzedékek, nemzetiségek, felekezetek, társadalmi osztályok viszonyán meglátszó nyomait, hol kedvezőt, hol károsat. Amit a regényíró a maga módján szokott feltárni, azt a neveléstörténet is feldolgozhatja a maga módján s mélyen bele világíthat események és folyamatok benső okaiba.

c) Mindezzel nagyon apró részletekhez jutunk, de éppen azokra van szükség. Eddig meglehetősen úgy voltunk, mint aki csak az országútról nézi az országot s így sem a puszták és erdők mélyét, sem a veszedelmes ingoványok vidékét nem ismerheti meg és azt sem láthatja, hogy milyen élet folyik a messziről megpillantott házakban, nyugalmas gyarapodás-e vagy gyötrelmes vergődés. Magából a közoktatás történetéből is jobbadán csak az országos intézkedésekről, a nevezetes iskolákról, a legkülönb vagy valamilyen okból inkább szem elé került nevelőkről tudtunk. Ez pedig sem az egész nemzet, sem egy-egy korszak nevelésügyi viszonyainak megismerésére nem elég. A teljes felderítés csak aprólékos anyaggyűjtéssel lehetséges. Ezen nem az u. n. országos adatgyűjtést értem, hanem az apró részletekben való történetírást, vagyis a történetírás előkészítését. Az előbb irodalmi feladataink között sürgetett ideiglenes összefoglalás éppen a részletek fogyatékosságát mutatja meg mindenkinek, aki ilyesmit megkísérel. Sorra kell

tehát vennünk a nevelésnek minden intézményét, minden egyes intézetet; nemcsak azt, hogy országos intézkedések mit céloztak, hanem hogy mi lett azokból az egyes pontokon. A közműveltség igazi állapotát, a fejlődés lépéseit nem az országos statisztika mutatja meg, hanem csak a helyről-helyre végzett kutatás deríti fel, ha egy-egy megye, község, egyházközség viszonyait részletesen feltárja. A társadalmi mozgalmak alakulását is csak az ilyen aprólékos neveléstörténeti kutatás állíthatja teljesebb világításba. A legelhagyottabb zugban, a leggondozatlanabb néprétegben is volt valamilyen nevelés, és ha a hiányok miatt talán inkább csak valami ősi módon folyt is, a közművelődés történetének éppen ezért része és jellemzője.

Igaz, hogy a végső cél az összefoglalás, az országos alakulás rajzában pedig nem lehet benne önállóan minden parányi részlet, bármilyen nagy jelentősége volt is a maga helyén és idejében. De éppen azért van az ilyenekre is szükség, mert csak a legapróbb vonások számbavétele, a leghalványabb árnyalatok megismerése teszi felismerhetővé a különféle elemeket és ezek egybevetése adhat végül hű képet a fejlődésről. Különösen a nevelésben annyira fontos személyi tényező követeli meg ezt az aprólékos kutatást. A nagy fényforrásokon kívül is volt élet, a nevelés minősége és eredménye nem ítélné meg helyesen csupán a legnagyobb intézetek, csak a híres, elismert vagy éppen csak az országos jelentőségű főemberek szándékaiból és munkásságából. A nagyon egyszerű, a mindennapi munkát csendben, szűk körben végző lelkes emberek életét, sőt a kötelességet elmulasztó lelketlenekét is ismernünk kell, hogy egy-egy korszakban egy-egy község műveltségi állapotát és az egész országot megérthessük. Akárhány nagy nevelő lélek jelenik meg előttünk apró helységek és elhagyott tanyák papjainak, tanítóinak, óvónőinek küzdelmeiben és sokszor ilyen nyomozásból tűnnek elénk sorozatos mulasztásoknak lassan érlelődő következményei is. Két, egészen eltérő feladat alakul ki így ebben a körben is: az aprólékos részletkutatás és az ez által fokozatosan lehetővé váló összefoglalás.

A részletkutatás legelső feladata: az egyes iskolákra vonatkozó eddigi művek folytatása és a régibb anyag kiegészítése. Némelyik ilyen munka azt bizonyítja, hogy az adatok bőrsége és aprólékossága miatt az író eltévesztette szem elől a

történeti fonalat, sokszor még rendezni sem tudta, amit összeszedett; máskor meg az látszik, hogy még sok a megérintett, de nem értékesített s még több lehet a lappangó levéltári anyag. Legelőször ez útmutatásokat kell követnie annak, aki ilyen levéltár közelében van. Az intézetek, fentartó testületek, közösségek levéltárában levő feldolgozatlan adatok elvezetik a kutatót iskolaalapító családok, különféle magasabb hatóságok (vármegye, egyházmegye, minisztériumok) levéltáraihoz. Az egyes intézetek keletkezése, fentartása, megszűnésének körülményei sok azonosságot, de sok egyéni sajátosságot is mutatnak. A kutatás első sorban nem az egyezést vagy különbséget, hanem a tényeket keresi. Pl. azt, hogy milyen szükséglet éreztette meg az alapítóval az iskola hiányát, milyen volt az illető intézmény helyzete a maga székhelyén, annak környékén, mi szerepe volt ebben egyes nevelők személyének, az országos szervezet (pl. tanításterv, rendtartás) merevségének, a helybeli hangadó körök jóindulatának, közönyösségének vagy ellenséges hangulatának, mi volt ennek az oka, mi lett a következménye, hogyan idézték elő a gazdasági viszonyok egy-egy intézmény megerősödését vagy hanyatlását, miként hatott maga az iskola e viszonyok alakulására, miként szorította ki ott valamelyik iskolafaj a másikat (pl. a polgári iskola a felső népiskolát, a gimnázium a polgárit, stb.) s mi lett ennek a következménye az ifjúság összetételére és a község fejlődésére nézve; miképpen látszott meg egy-egy nagy politikai változás (elnyomatás, kiegyezés, világháború, bolsevizmus, kereszténykurzus) nyoma azon az iskolán; voltak-e és miben állottak ott az újíto törekvések, hogyan alkalmazkodott a hivatalos nevelés az élet ottani szükségleteihez, miként hajtották végre az újabb meg újabb felsőbb rendelkezéseket. Csak éppen példakédvéért nézzünk egy-két határozottabb kérdést az újabb időből: miféle emberekből alakult ki egy-egy középiskola tanári kara a szabadságharc után; miként alakult egy-egy falusi elemi iskola munkája a tanítóképzőintézetek országos szervezése nyomában, az egytanító s meg a többtanító népiskola sorsa a világháborúban, a tanuló ifjúság összetétele ugyanabban az iskolában 1913/4-ben, 1922/3-ban, 1932/3-ban; a háború után keletkező gimnáziumi tanfolyamot, polgári vagy kereskedelmi iskolát miért létesítették és miért szüntették meg; milyen volt

az osztályozás eredménye, a jelesen érettek aránya az egyetemi felvételek korlátozása előtt és utána. Csupa apróság és a jelentősége mégis nagyon messzire nyúlik.

Általában különös gondot kíván a tanítóság és tanulóifjúság kapcsolatát befolyásoló kérdések aprólékos megvizsgálása. A tanítók-tanárok származása, iskolai tanulmányai (milyen tanulók voltak) és önművelése (külföldi utak, könyvek és folyóiratok ismerete), iskolán kívüli (tudományos, társadalmi, politikai, népművelő) tevékenysége, házasságlete, életmódja, anyagi viszonyai, — mindezek szempontjából nézve a testület összetétele, — az igazgató egyénisége és hivatalos működése, — a testület tagjainak életkora bizonyos időszakban (pl. a háború utáni években, amikor újszerű feladatokhoz kellett alkalmazkodni a nemzet állapota és az ifjúság lelkiületének átalakulása miatt) — az efféle körülmények abban az iskolában nemcsak az egyének munkáját befolyásolták, hanem nemzedékek lelki alakulását döntötték el, nem ritkán az iskola sorsát is. Magát az iskolai munkát pedig jórészt a növendékek minősége határozza meg. Ezért a statisztikai adatok rendszeres tanulmányozása nevezetes feladat, történeti szempontból is. Mindaz, amit rendszerint ki szoktak mutatni az évi jelentésekben, hosszabb időt nézve jellemző felvilágosításokat ad az egyes intézetekről. De a számoknak mögéjük is lehet nézni s nemcsak azt lehet meglátni, hogy hányan voltak a növendékek, hanem ki lehet kutatni azt is, hogy mikor, melyik osztályból, milyen származású, előmenetelű, magaviseletű tanulók maradtak el, milyenek mentek át másunnan egy-egy iskolába, melyik osztályba s ott hogyan boldogultak, stb. Helyi és országos szempontból egyaránt fontos kérdés, hogy volt-e az iskolának állandó közönsége avagy gyakran változnak a tanulók; volt-e bizonyos állandóság az iskola tanulmányi színvonalában, a tantárgyakban elért eredmény hogyan alakult az osztályok összetétele szerint s a tanítók állandósága vagy sűrű változása esetén. Az egyes iskolai osztályok története sokféle szempontból világítja meg az iskola benső életét. Csak aprólékos vizsgálattal tisztázható; hogy mi lett a növendékekből: milyen téren milyen értékű munkásai lettek a nemzetnek. Ez nem egyszerűen a pályaválasztás statisztikai kérdése, hanem az egyes iskolák történeti értékének, hatása körének megvizs-

gálása. Ha pedig egyes tanulók iskolai pályáját vizsgáljuk meg az elemi iskolai első naptól az érettségi bizonyítványig vagy valamilyen képesítésig, s kinyomozzuk a magánéletükben kimutatható változásokat (a szülők sorsának módosulása, betegség, elárulás, pajtások); ezeket az iskolai változásokkal (tanítók és tanulótársak változása, iskolaváltoztatás, stb.) összehajtogatjuk, ebből ismét egész tömege kerül ki az iskolai nevelés hatására fényt vető adatoknak.

Az anyaggyűjtésnek eddig érintett szempontjai nagyon megszorodnak, ha az értesítők, igazgatói jelentések, felügyeleti kérdőívek mindenik pontját a kutatás egy-egy kérdésének tekintjük, ha az anyakönyveket, tanmeneteket, testületi jegyzőkönyveket, valamint az ifjúsági egyesületek (önképzőkör, sportkör, stb.) irományait is átkutatni való forrásnak tekintjük. Látó szemmel mindezekből sokat lehet kiolvasni. Ha pl. azt nézzük, hogy milyen volt a kötelező módszeres értekezlet s ezt összehajtogatjuk a tanulmányi naplóval, ha tudjuk, hogy mit csináltak a szülői értekezleteken, hogyan foglalkoztak a növendékekkel s megnézzük az u. n. fegyelmi eseteket, az iskola belső életéről sokat megtudunk. A dolog természete szerint keveset foghatunk meg a nevelés szelleméből, az oktatás valószínű tartalmából, de ha pl. gondosan összeállítjuk az egyes iskolák írásbeli dolgozatainak tárgyait hosszabb időről, mellé állítjuk az önképzőkörben tárgyalt kérdéseket, megnézzük az ifjúsági könyvtárak használatáról szóló feljegyzéseket (ahol megvannak), az érettségi vagy egyéb vizsgálatokon feladott kérdéseket s az érettségi és képesítői írásbeli dolgozatokat, ebből is kapunk felvilágosításokat pl. az oktatás frissességéről vagy maradiságáról, tanítók egyéniségéről, tanulók későbbi minőségének némelyik vonásáról. Efféle adatok sokasága megérteti az iskola iránti bizalom vagy elégedetlenség, megbecsülés vagy lenézés jeleit, a testület köréből kiinduló javaslatok, sőt néha a javaslattevő sorsát.

Iskolákról szoltam most, de megfelelő változtatásokkal ugyanígy lehet nyomozni egyéb intézmények életét is. Az egy helyen levő intézmények történetéből kialakul az egyes községek neveléstörténete, ezekből nagyobb területeké, az egyféle iskolákéból egy-egy iskolafajé és azonos jellegű (állami, felekezeti, magán) intézeteké. Magában véve minden szűkebb kö-

rú munkának csak mint részletnek van értéke, de a többihez kiegészítő vagy sajátos anyagot szolgáltat s értéke ebben a tekintetben azon fordul meg, hogy a maga körében mennyire ad teljes felvilágosítást a nagy összefoglalás kérdéseire és mennyire használható fel az ország nevelésügyének minden részletére kiterjedő történelmi rendszerezésben.

d) A rendszerezést itt is, mint a nevelői gondolkodás történetében, számos, átfogó tanulmánynak kell előkészítenie. Ezek között a legnagyobb, magában is sok részletből álló kérdés az, hogy nevelésünk mennyire volt nekünk való, vagyis intézményeink a magunk szükségleteiből keletkeztek és időnként ezek változásainak megfelelően módosultak-e. Az iskolák története, családok és községek neveléstörténete megmutatja, hogy az egyes vidékek és társadalmi körök melyik korszakban mennyire voltak ellátva nekik való, az ő teljes kifejlődésük elősegítésére alkalmas intézményekkel; az összefoglalásból pedig kiderül, hogy országosan hogyan volt kielégítve minden szükségletünk, fejlődhetett-e az egész nemzet a benső lehetőségei szerint. Ez a kérdés túlmegy a szorosan értett nevelés körén, mert ez a művelődéspolitikai minőségének, azaz eredetiségének, önállóságának, éberségének a kérdése: milyen történelmi kapcsolatban van nevelésünk szervezete a külföldivel (idegen hatások és sajátos alakulás), mennyire tudta a magyar művelődéspolitikai a saját szempontjait érvényesíteni (a politika szerepe a köznevelésben), tudott-e idejében idomulni a szükségletek változásához és kellően óvakodni innen vagy amonnan sürgetett, de egyetemes nézőpontból felesleges módosításoktól (a művelődéspolitikai tudatossága és következetessége). Minthogy pedig az egész nevelésügy központi igazgatása aránylag új jelenség és azóta sincs teljesen egy kézben, mindezek a kérdések a korszakok szerint a különböző főhatóságokra (egyházakra, államra) külön-külön vonatkoznak. Ezzel kapcsolatban külön, nagy kérdés az állam viszonya a többi iskolafentartóhoz: az állami főfelügyelet és az államsegély ügye, az állami iskolák emelő hatása a többiekre a törvényes rendezés után, majd az állami iskolák sorsa a gazdasági viszonyok megromlása és az egyházi ébredés idején.

Törvények, szabályzatok, rendeletek, tanítástervek története várja a felkutatást; ezzel kiderül az intézkedő és végre-

hajtó szervek minősége is, mind a szervezeté, mind a személyeké. Az országgyűlések, legfőbb egyházi testületek nevelésügyi tárgyalásai, egyházi főhatóságok és különböző minisztériumok nevelésügyi, a vallás- és közoktatásügyi minisztérium egész tevékenysége, az állami költségvetések és zárószámadosok, miniszteri jelentések, felügyeleti utasítások és felügyelői jelentések, az irodalomban és irattárakban eltemetett javaslatok intézmények sorsát, köznevelésünk hézagait és egyes intézmények egyoldalú gondozását, a felügyelet szerveinek működését világítják meg: miniszterek, minisztériumi tisztviselők, főigazgatók, tanfelügyelők, igazgatók kiválasztásának és működésének megvizsgálása pedig megérteti egy-egy korszak nevelésügyi állapotát, intézményfajok, egyes intézetek és tanterületek sorsának különbségeit, a különféle fentartók (állam, egyházak, községek) iskoláinak időnként változó sajátosságait.

Összefoglaló tárgyalást kíván az a kérdés is, hogy milyen volt az egyes társadalmi osztályok szerepe a nevelésben: mikor mi részt vettek iskolák állításában és fentartásában (iskolaalapítók és gondnokok), mire terjedt ki az érdeklődésük és gondoskodások s mi volt az oka (nevelési kérdések; tanulók segítése), mennyire részesültek a szervezett nevelésben s magok zárták-e ki abból magokat vagy kívül maradtak (a magánnevelés és az iskolázás akadályai; a neveltek körének alakulása származás és szám szerint pl. a középkorban, a reformáció idején s a népiskola kialakulása után). Külön figyelmet érdemelnek a magániskolák. Ezek kivált a nőnevelés történetében nagy jelentőségűek s már nyilván nehezen lehet az adataikat felkutatni. A fiúk magániskolái a XIX. század végén s a XX. sz. első két tizedében más okból, de szintén fontosak voltak.

Szorosan bele tartozik a társadalmi osztályok neveléstörténeti szerepébe az is, hogy miféle emberek voltak a hivatásos nevelők. A tanítók rendjének itteni története a keretekben nyilván nem nagyon tér el a külfölditől, de annál több sajátosságot mutathatnak a részletek, ha korszakról korszakra iskolafajonként ki lehet majd mutatni a tanító származását, készségét, a szolgálati viszonyok alakulását, a hivatalos nevelők közéleti súlyát, a sokféle intézmény munkásainak lelki

és társadalmi egységét vagy széttagoltságát, az egyes szervezetek (megyei és országos egyesületek) munkásságát.

A tanulmányi kérdések története két középpont körül csoportosul, egyik az iskolákban feldolgozott ismereti anyag, a másik a feldolgozás módszere. A forrás mindkettőre nézve ugyanaz: a tanítástervek és utasítások meg a tankönyvek. Mindkét körhöz tartozik az Országos Közoktatási Tanács, Orsz. Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanács egész működése, a tankönyvekhez még külön az engedélyezés története is. A tanítástervek egyenként feltárandó történetéből elénk áll az iskolák tanulmányi anyagáról folyt tömérdek vita, az utasítások történetéből meglátszik a különféle tantárgyak iskolai helyzetére és módszerére vonatkozó hivatalos felfogás; a tankönyvek tömege pedig közvetlenebbül mutatja a valósággal alkalmazott módszert. A tanítástervek és utasítások történetében különös jelentőségű a szerkesztők és munkatársak személye, életkora és állása meg az illető iskolafajjal való kapcsolata. Az utasítást mindig össze kell vetni a tanítástervvel s nem mellékes kérdés, hogy mennyi idő múlik el a tanításterv használatba vételétől az utasítás megjelenéséig, s az azóta elhangzott észrevételekkel az utasítás számol-e. — Egyidejű tanítástervek összehasonlítása megvilágítja, hogy különböző fokú, fajú és jellegű iskolák növendékei mennyire lehettek azonosan tájékozottak a nemzet mindenik tagjára tartozó ismeretkörökben. Egyféle tanításterveket időrendben vizsgálva pedig a haladás mértékét és irányát látjuk meg. Az egyidejű külföldiekkel való egybevetés a színvonal megítélését teszi lehetővé.

Az oktatás módszeréről már ezekből is sok kiderül, de erre nézve a tankönyvek s a hivatalos és magántermészetű tankönyvbírálatok történelmi feldolgozása az igazi feladat. Attól az időtől kezdve, amikor a tankönyv egyúttal tudományos kézikönyv is volt és a használatát senki sem korlátozta, nagy utat tettünk meg máig, amikor a tankönyv keletkezését egészen más okok érttetik meg igen sokszor, az engedélyezés pedig külön szervektől függ. A megvizsgálást ez az átalakulás maga is megérdemli. De egyéb szempontok is jelentkeznek. A tanításterv a követelményt mutatja, a tankönyv a teljesítést, ezért e könyvek minősége, különféle iskolák azonos tárgyú könyvei, a tanítástervi módosítások hatása a tankönyvek mó-

dosulására, a tudomány haladása és a tankönyvek színvonala, egyes ismeretkörök tankönyvei az elemi iskolától pl. az érettségi vizsgálatig vagy tanítóképesítésig, a hazai és külföldi módszertani irodalom állása, valamint a szellemi fejlődés kutatásának állása és a tankönyvek módszertani értéke — ilyen kérdések egész tömege áll előttünk. Az oktatás minőségét az egyes időpontokban ezek tisztázzák annyira, amennyire az egyes tanítók munkájának közvetlen ismerete nélkül lehetséges.

Ennek távolra nyúló jelentősége is van. Ha pl. az utóbbi évtizedekből a nemzeti önismeret hallatlan hiányainak és a lakosság rétegeiben oly különböző fokának az okait, a lelki egyesség kialakulásának nehézségeit szeretnők megérteni, a tanítástervet és tankönyvet történetéből pontosan megláthatjuk, hogy a különböző iskolákban mit tűztek ki pl. a történelmi, földrajzi, néprajzi, közgazdasági tájékozottság legmagasabb mértékeül s ha megvizsgáljuk az oktatás eredményének az osztályzatokban nyilatkozó mértékét, akkor némi képünk az elért tájékozottságról is alakul. A tanítástervet és általában az iskolai oktatás története mélyen megvilágosodik, ha utána járunk, hogy milyen volt ugyanakkor az egyetemeken, tanárképző főiskolákon és tanítóképzőintézetekben ama szakok helyzete, amelyek oktatásának értéke iránt érdeklődünk. Ha pedig a vizsgáló bizottságok irattárában az oklevelek minőségét is megállapítjuk, azzal lényegesen közelebb jutunk egy-egy időpontra és egy-egy iskolafajra nézve az oktatás értékének felismeréséhez.

Az erkölcsi nevelés történeti alakulásáról nehezebb megszerezni a rendszeres és részletes tájékozottságot, de azért itt sem kell pusztán a rendtartási szabályok és utasítások elvi állásfoglalásaival megérnünk. A családi életéről tájékoztató adatok, a magaviseleti osztályzatok, iskolai fegyelmi esetek, a nevelők erkölcsi minőségére vonatkozó adatok összefoglalása és neveléstörténeti szempontú mérlegelése sokat megvilágít. S ez közvetlenül az életet mutatja, tehát lényegesen kiegészíti a szabályzatokból nyerhető képet. Annak is megvan azonban a történeti értéke, mert a szabályozás mindig valamely felismert szükségletből nő ki, azaz tényekre utal és törekvést jelent.

A nevelés előzményeihez tartozik az elmondottak szerint egész multunkból minden olyan mozzanat, amely a nevelés

szempontjából figyelmet érdemel, mert körülményeit alakította, eredményeiről tanuskodik, feladatokat állított eléje, vagy éppen a nevelés módjának alakulását jellemzi. Mindenik korszakból érdekel bennünket minden ilyen, de első sorban a legközelebbi előzmények megismerésére van szükségünk. Ezekből nyerrünk közvetlen, szemléletes tájékoztatást arról, hogy miféle tényezők határozzák meg a köznevelés alakulását, mind a szervezetét, mind a nevelők és növendékek minőségét, sőt magát a munkát is. A gyakorlati tennivalók, de jórészt a tudományos kérdések is a közvetlen előzményekből következnek: azok adják fel a kutatásnak a messzebbre hátra nyúló történeti és elvi kérdéseket teljes világossággal. A legközelebbi múlt még az előzményekhez tartozik ugyan, de már bele visz a jelenbe, a nevelés körülményeinek vizsgálatába.

VII.

1. A körülmények felderítése; szempontok. — 2. A nevelés tárgya: A) a növendékek minősége: *a)* egyéniség, *b)* környezet; B) a nemzet állapota: *a)* a felnőttek, *b)* közállapotok. — 3. A nevelők: *a)* különféle nevelők, *b)* az iskolai nevelők rendje. — 4. A köznevelés állapota: *a)* a nevelés mai alakjai, *b)* a szervezet, *c)* az intézmények állapota. — 5. A nevelői gondolkodás fejlettsége. — 6. Nevelésügyi állapotrajzok.

1.⁶⁰ A nevelés körülményein az adott viszonyokat értjük, amelyek között a nevelés az emberek minőségének alakulását irányítja. Az, hogy egyenként véve mit számítsunk ide, a neveléstudománynak egyik legfontosabb, a nevelés szociológiájának alapvető kérdése; a felelet a nevelés fogalma szerint alakul. Ha — mint itt — nevelésen a tudatosan és tervszerűen alakító hatásokat értjük, akkor a nevelésnek körülménye minden, ami e hatásokon, magán a nevelési tevékenységen kívül a fejlődésnek tényezője, ami az embert tervtelenül és öntudatlanul is alakítja, s a nevelés egyik alakja (pl. az iskolai nevelés) számára körülménynek számít az egyidejű másik alakja is (pl. a családi nevelés). Legfontosabb, közvetlen hatású körülmények: a nevelés tárgyának, a növendéknek és a nemzetnek, s alanyának, a nevelőnek minősége, a köznevelés állapota, a nevelői gondolkodás fejlettsége. A kutatásnak ezek a középpontjai. A további kérdések

ezekből következnek és körültök csoportosulnak, kiterjednek mindenre, ami az emberek és az egész nemzet életét alakítja. Nyilvánvaló, hogy amint a valóságos körülményekre gondolunk, egyszerre vége minden általánosságnak: a kutatás mindig a nevelésnek valamely határozott alakjára, sőt meghatározott eseteire vonatkozik.

A körülmények vizsgálása a jelenségeknek ugyanazzal a körével foglalkozik, amellyel az előzmények kutatása, de ez a munka más természetű, vezető szempontja egészen más. Az előzmények között mindent, mint elmúltat nézünk, mint az alakulásnak a következményekbe már beleolvadt elemeit; a körülmények az élő valóságot jelentik. Ott a mai körülmények előállításáról van szó, itt pedig a mai élet és a mai nevelés viszonyáról: milyenek a nevelés mostani körülményei és hogyan befolyásolják a nevelést, milyen a nevelésünk most és miképpen alakítja a jelenleg élőket. Világosan látszik így e kutatás sajátos feladata és az is, hogy ez a feladat soha sem végezhető el teljesen, hiszen nemcsak a mára, hanem a mindenkori jelenre vonatkozik.

A munka itt kettős: tények megállapítása és változások folyamatos megfigyelése. A helyzet ugyanis, részben éppen a nevelés hatására, folytonosan változik: módosul a nevelés tárgya, mert a növendékek egyénenként fejlődnek, helyükbe újabb nemzedékek lépnek, a közviszonyokat különféle tényezők állandóan alakítják; módosul a nevelés alanya is, mert a nevelők is fejlődnek, sőt lassanként a növendékekből lesznek nevelők; a köznevelés szervezete, az intézmények belső élete, a közösségben való szerepök a viszonyok változásával együtt sokféle alakban módosul; a nevelői gondolkodás fejlődik és terjed, az élet szükségleteihez közelebb jut vagy elmarad tőlük. A tanulmányozásnak éppen ez a változás is fontos tárgya és pedig nemcsak amikor már végbement, hanem amikor alakul; miben áll, hogyan megy végbe, mi a része benné a nevelésnek és mik a következményei a nevelésre nézve. Amit a múlt kutatása lezárult egységekben vizsgált, a jelen kutatása folyamatosságában igyekszik tanulmányozni. E kutatás jelentőségét ez adja meg: az előzmények megismeréséből fejlődő történelmi tudatosságot a körülmények vizsgálása nevelői tudatossággá egészíti ki.

A körülmények sokfélesége miatt itt a nevelésnek ember-tani (testtani és lélektani), társadalomtudományi, néprajzi, politikai alapvetéséről van szó, a neveléstudománynak ilyen határkérdéseiről s a közgazdasági, közegészségügyi, népjóléti politikának szolgáló kutatással való érintkezéséről. A neveléstudománynak e szakok eredményeit fel kell használnia. Ez nem új követelmény. De nem elég csupán annyival érnie meg, amennyit ott saját közreműködése nélkül is készen találhat, ámbár különösen lélektani és gyermektanulmányi irodalmunkban, valamint a néprajziban, falukutatók műveiben, szociográfiai, közegészségügyi, statisztikai művekben is elég sokat megtalálunk a nekünk szükségesekből. A nevelés azonban egyelőre minden más körben meglehetősen mellékesnek látszik; némelykor mintha nem látnák eléggé az egyesek és a nemzet alakulásában való jelentőségét, sem a valóságost, sem a lehetségest. Érthető, hiszen a tudományos érdeklődésnek ott nem ez a tárgya, még a legközelebb levő egészségügyi és lélektani kutatásban sem. Kevésbé érthető, hogy e kapcsolatok felismerése nevelői gondolkodásunkban sem kielégítő; a lélektani, néprajzi s egyéb ilyen kutatás eredményei minden kezdeményezés és becses kísérletezések ellenére sem érvényesülnek eléggé, legalább is korántsem általánosan. A kettős hiányból kettős szükséglet ered: a nevelés gondolata hatoljon be jobban az érintkező területekre, hogy a nevelésnek mint alakító tényezőnek a szerepét pontosabban megismerhessük; a nevelői gondolkodás pedig aknázza ki teljesen az amonnan kínálkozó tanulságokat, hogy a nevelés eltervezése is, végrehajtása is a valóságos élet-hez közelebb járhasson.

Kölcsönös szolgálatról van szó itt is. Nagy haszonnal járna, ha egyenesen nevelésügyi kutatásban, a nevelést a középpontba helyező szervezett munkában, az érintkező és részben egybeeső területek szakemberei együtt vennének részt. Egyfelől az érintkező tudományok különbözősége, másrészt az adott helyzeteknek egy ember számára elgondolhatatlan sokszínűsége miatt még a kérdéseket is csak mindeme tudományok szakembereinek segítségével lehet majd kellően összeállítani. A következőkben nem is lesz több, csupán némi tájékoztatás.

2. A nevelés tárgyra vonatkozó kutatás a növendékek minőségét és a nemzet állapotát vizsgálja. Ez a feladat

az ugyanezekre irányuló egyéb munkától abban különbözik, hogy a nevelésügyi kutatás az embereket is, a közállapotokat is határozottan csak a nevelés gondolatával nézi: milyen a fejlődő ember és a folytonosan alakuló nemzet azokban a vonatkozásokban, amelyekben a nevelésnek feladatai vannak. Nem tartozik tehát ide semmi, ami az emberek minőségének és a nemzet helyzetének egyébként érdekes vagy fontos alkotó eleme, de a nevelésre nézve jelentősége nincsen (pl. a test magassága, vagy a vasútak villamosítása). A nevelés adott alapjának tisztázása itt a feladat, hogy ahhoz tárgyiasan alkalmazkodni s reá rendszert, szervezetet és nevelői eljárást építeni lehessen. A növendékek tanulmányozása az egyetemesen magyar vonásokat és az itteni növendéktípusokat keresi, ezzel az egyes egyéniségekhez juttat közelebb. A nemzet állapotát pedig azért kell erről az oldalról megvizsgálnunk, mert így ismerjük meg a köznevelés tárgyát, a nemzetet mint egészet s egyedül így lehet megközelíteni az egyes nevelési helyzeteket; kisebb közösségeket és egyes nevelőket. A kutatás útját mindkét irányban, mind a növendékekre, mind a nemzetre vonatkozóan a nevelés egyetemes, állandó feladatai jelölik ki.

A)⁶¹ Növendéken nemcsak gyermeket és ifjat értünk, hanem mindenkit, akire a nevelés valamelyik alakja kiterjed, a kutatásnak is túl kell tehát mennie a szokott korhatárokon; a még iskolába nem járók és onnan már kikerültek is ide tartoznak. A különböző életkorúak nagy tömegéről egyenként szerzett testtani és lélektani adatokból élénk áll a magyar ember képe fejlettségének különböző fokain. Minthogy pedig nemcsak arra van szükség, hogy a különböző életkorok általánosságban jellemző sajátosságait lássuk, amivel testtan és lélektan talán megérheti, hanem arra is, hogy a valóságos fejlődést ismerjük meg, ezért ugyanazokat az egyéneket a fejlettség különböző fokain ugyanazokból a szempontokból újra meg újra szükséges megvizsgálni. Csak a lehetőségig mindenkire kiterjedő és az egyeseken többször ismételt vizsgálatokból szabad következtetéseket levonnunk a fejlődés menetére és a nevelés hatására nézve.

A kutatóknál a nevelés egyetemes feladatai szerint csoportosulnak: az egészséges életre, szellemi önállóságra és nemes érzületre való nevelés szempontja a testi, értelmi és erköl-

csi minőség megállapítását kívánja. A kérdés mindhárom tekintetben ketté oszlik: első a növendék valóságos, egyéni állapotát mutató adatok összeszedése, a másik feladat az egyesek életviszonyainak, közvetlen környezetének megvizsgálása.

a) A testi minőség vizsgálása összetartozik az élettani előzmények kutatásával és az újabban örvendetesen terjedő egészségügyi vizsgálatokkal.⁶² A legtöbb részletre nézve más, mint orvos vagy legalább élettani készültségű ember nem is illetékes (test- és egészségügyi határkérdések). — A testi nevelés feladatai érdekében meg kell ismernünk az egész test állapotát (testalkat; épség, érzékszervi és egyéb testi fogyatkozások; öröklött bajok), — a test erejét (idegzet, munkabírási; fáradás, kimerülés, pihenési szükséglet), — az ügyesség fokát és irányát (mozgás; kedvelt és elkerült játékok, munkanemek; kézügyesség, testgyakorlás, sport), — az edzettség mértékét (érzékenység; az időjárás változásainak hatása, betegségek iránti fogékonyság). Minthogy pedig az egészséges életre való nevelés sikere abban mutatkozik meg, hogy mennyire törekszik valaki maga az egészséges életre: vizsgálni való ez a törekvés is (óvatosság és kényeskedés; tisztaság; mértéktartás a táplálkozásban, munkában, szórakozásban; tétlenség és lustálkodás).

Az értelmi és erkölcsi minőség vizsgálásához alapos lélektani tájékozottságra van szükség (lélektani határkérdések). — Az értelmi nevelés feladatai érdekében tudnunk kell, hogy milyen állapotban van a növendék elméje (gondolkodó képesség, értelmesség; éberség, figyelés; tehetség; kifejező készség), — mennyire fejlett már, azaz mennyire tud és min szokott gondolkodni, miből áll elméje tartalma (emlékezet, felújítás; érdeklődés; ismeretek; tájékozottság); — vizsgálni kell a gondolkodás fegyelmezettségét (a kis gyermek kérdései; a szemlélés és a tanulás módja az egyes fejlettségi fokokon és különböző ismeretkörökben; a kijelölt vagy választott feladathoz való ragaszkodás, szándékos figyelés; nyomról-nyomra haladás vagy kapkodás, hézagosság; a képzelet); — meg kell ismernünk a növendék ismereteinek egymáshoz való viszonyát, azaz rendezettségét vagy összevisszaságát (a kapcsolódás; ismeretek felhasználása; a hasonlítás és megkülönböztetés, fogalomalkotás és következtetés, véleményalkotás és meg-

okolás képessége; elvszerűség). Az értelmi nevelés a szellemi önállóság felé vezet, nagy kérdés tehát, hogy a növendék mennyire ismerte fel ennek az értékét, törekszik-e maga is önállóságra (tudásvágy, igazságszeretet; az ismeretszerzés, iskolai tanulás, feldolgozás, előadás módja; tudatosság és tudatosodás; bíráló hajlam és önbírálatra való készség; meggyőzőhetőség vagy elfogultság; képesség az elmélyedésre, kutató hajlam).

Az erkölcsi nevelés feladatai legfeljebb csak jámbor szándékot ébresztenek, ha nem tudjuk, hogy mi lakik a növendékeinkben. A kutatás feladata tehát az erkölcsi alapminőség felderítése (a jó és rossz iránti érzék; hajlamok, ösztönös magatartás); — meg kell vizsgálni az érzelmi életet (alsóbb és magasabb rendű érzelmek erőviszonyai; gyöngédség, szolgálatkészség, uralomvágy, hiúság, önzés; hirtelenkedés, megbánás, a jóvátevés készsége; makacsság; lelkiismeret), — kutatni kell az erkölcsi érzék fejlettségét és fejlődésképességét (igazságosság, jóakarát, becsületérzés; magatartás a családban, iskolában társak és tanárok iránt, idegenek között; miért, milyen alakban, kivel szemben van meg a felelősség, tudatos-e és mikor jelentkezik); — miben nyilvánkozik a növendék jellege, azaz határozottsága, mi segíti és gátolja a jellem teljes kialakulását, nemes irányú megállapodását (akaraterő, hajlíthatóság; a cselekvés mozgatói; erkölcsi irányelvek; értelmesség és erkölcsi minőség viszonya). Az erkölcsi nevelés a jóra való állandó törekvést igyekszik megalapozni; kérdés tehát: vajjon miként jelentkezik ez a törekvés (engedelmesség, erkölcsi bátorság, igazmondás, hűség, önuralom, szerénység és önérték, kötelességteljesítés).

Mindezek csak a körvonalakat és a kiindulást jelzik.⁶³ Ha csupán a felsoroltak mibenlétére nézve folytatnánk is részletes, azaz mindenféle származású gyermekre kiterjedő kutatást, már az is sokkal közelebb juttatna a magyar növendék megismeréséhez. Nemcsak az egyes egyéniségeknek, hanem az egyéniségek itteni fajtáinak, a növendéktípusoknak is tarka sokfélesége tárulna fel előttünk s esetleg az uralkodó típust vagy típusokat is megismernők. De a sokféleséget nem elég meglátnunk, érteni is akarjuk. Ezért minden tulajdonságot végig kell nyomoznunk: egyik irányban a forrásokig, ahonnan a jellemző vo-

nások erednek, a másik irányban pedig az egyéni magatartásig, amiben az egyes vonások megmutatkoznak. Egyik oldalon így megismerhetjük az alakító hatások szövevényét s annak kibogozása megmutathatja, hogy mi marad a magyarázatból az öröklés kérdéseire; a másik oldalon pedig a növendék magatartásának fokozatos alakulása vagyis a fejlődés menete világosodik meg.

Különösen érdekes itt az adott viszonyoknak és a növendék alapminőségének kölcsönös hatása: a körülmények nem korlátlanul alakítják az embert, hanem csak aszerint, hogy ez a hatásokat miképpen fogadja; s az alakítás nem is egyoldalú, mert az egyén a már befogadott és feldolgozott hatásokat öntudatlanul is tovább adja, sőt vissza is fordítja, tehát közvetlen környezete is alakul általa. A körülmények vizsgálata tehát a különböző jellemvonások sajátos értékére és a nevelés erejére is világot vet: mely vonások maradnak változatlanul a változó viszonyok között s milyen az a nevelés, amelynek eredménye az újabb hatásokat kibírja és miben bírja ki (pl. az önzetlenség, tanultság, hűség megpróbáltatásai). Ezzel ismét az egyéniségekhez jutunk: mennyire lehet a magyar növendékeket neveléssel meghatározni s közülök milyeneket lehet inkább, kiket kevésbé.

Egészen különös jelentőségű a nevelés számára, hogy az ember fejlődésében egyik legfőbb mozzanat a saját törekvése, a kifejlődés szándéka. Amint ez megvillan, attól kezdve a nevelés szerepe nagyot változik. Egyik legfőbb feladat volna megvizsgálnunk, hogy vajjon a fejlődésre (egészséges életre, szellemi önállóságra, nemes érzületre) való személyes törekvés ifjúságunknak melyik részében miképpen nyilvánul meg; melyik körben hány évesek azok, akiknek már van valamilyen uralkodó eszméjük; az egyeseket vagy csoportokat vezető eszmény miben áll (személyes életcél, hivatásérzés, nemzeti és felekezeti tudatosság, osztály- vagy egyéb csoport-öntudat); mennyire tisztult, a környezetnek mely elemei keltették fel és hogyan táplálják, hogyan jelentkeznek; a már pályátválasztott ifjakban a választott pálya szükségletei és követelményei mennyire tudatosak, miben látszik ez meg rajtuk (életrend, válogatás a tudnivalókban és barátokban stb.). A felserdült ifjúság további fejlődéséből a legtöbb ezen fordul meg s ez, az önnevelés

megindulása, a nevelésnek egyik legfontosabb körülménye. A kutatás itt első sorban a nevelés folyamatának felderítése céljából szükséges, de azért is, mert a felnőtt (főiskolai, gazdálkodó, munkás és mindenféle egyéb) ifjúság és az iskolán kívüli népművelésben résztvevők nevelésének elméleti megalapozása enélkül nem sikerülhet. A növendékek e tekintetben is nagyon különbözők.

b) Az egyéniségek sokféleségét az egyéni életviszonyok sokfélesége teszi végtelenül bonyolulttá és csak valamennyi helyzet megismerése engedné meg a jellemző sajátságok végleges csoportosítását. Ebből az következik, hogy a társadalom valamennyi részét, a legműveltebbet és a teljesen elmaradtat, a legbonyolultabb és az ősi állapothoz legközelebb levő életviszonyokat, az élet csúcsait és mélységeit⁶⁴ egyaránt át kell vizsgítanunk a nevelés szempontjából (társadalomtud., néprajzi határkérdések). — A testi és szellemi fejlődésnek a társadalmi helyzet különbségeiből eredő különböző adataira már sokszor rámutattak, de teljes tájékozottságról másutt sincs szó, nálunk még kevésbbé. A különbségeknek nemcsak általános mivoltát, hanem az egysorsúak között is sokféle egyéni körülményekhez való viszonyát is pontosan meg kell ismernünk.

A kutathatók a környezetre vonatkozóan is ugyanúgy csoportosulnak, mint az egyes növendékek közvetlen vizsgálatában. De itt nem testtani és lélektani vizsgálatra van szükség, nem mérések és próbák a fősegítség, hanem a társadalomkutatás és a néptanulmányozás módszerei. Főképpen a megfigyelés; ezt itt a nevelés gondolata irányítja. Az egész környezet adatait, vagyis az embert érő hatások mindenik fajtáját, az egyes esetekben az egyéni környezetnek minden egyes mozzanatát azzal az érdeklődéssel kell megfigyelni és értékelni: mi része van vagy lehet az egyén fejlődésében akár azzal, hogy bizonyos tulajdonságokat kifejleszt, akár csak azzal, hogy jelentkezésekre alkalmat nyújt. A környezet fogalmába⁶⁵ tartozik a család élete mindenestől, a természeti viszonyok, a lakóhely, az ismerősök s általában a családnak és külön a növendéknek társas élete az iskolának, mint közösségnek önkéntelen hatásait is ideértve, az egyházi és a községi élet, a művelődés helybeli intézményei és szervezetlen alkalmi. A hatások eme csoportjai helyenként és esetenként igen különböző tartalmúak

s a növendék fejlettsége szerint változó jelentőségűek. Valahogyan azonban mindenkire nézve és mindenütt megvannak s ezért a kérdések sorozata mindig ugyanaz, bármilyen életkorú. nemű és társadalmi helyzetű növendék környezetéről van is szó.

A kérdések felsorolása helyett csak egyik csoportból említek fel néhány feladatot. Elsőnek azt, hogy különösen szükséges a családnak, mint nevelési közösségnek részletes tanulmányozása. A családkutatás most nagyon divatba jött. A neveléstudománynak nem ezért kell ezt komolyan vennie, nem is csupán azért, mert most annyi szó esik a család bomlásáról és megerősítésének eszközeiről; hanem egyszerűen azért, mert ennek a közösségnek a nevelés szempontjából való megvizsgálása természetes szükséglete s a család mint nevelési közösség éppen zártága és mégis sokfélesége miatt a nevelési helyzetek megismerésére igen alkalmas. A mai viszonyok pedig, az egész társadalom súlyos nyugtalansága és ennek a családban meglátározó következményei, rendkívüli alkalmat szolgáltatnak a családi nevelés tanulmányozására. Látnunk kell tehát mindenik körben a családok mai életét: a most régimódinak nevezett családot, amelyben még nem fordult meg a férj és feleség s szülők és gyermekek helyzete, s mellette a „mai család“-ét, amelynek sokféle okból és alakban egészen más a belső állapota, másnak kell tehát lennie a gyermekre tett hatásának is. Miben áll ez a hatás, mit jelent ma egyik és másik fajta családi élet a gyermekek sorsára, milyen testi és lelki előkészületet, mennyi erőt vagy gátlást, milyen felfogást az életről és küzdelemről, emberi értékről, egyén és nemzet viszonyáról, mit adnak át ma a különböző családok a mindennapi érintkezés útján mint történelmi, társadalmi, gazdasági, világpolitikai ismeretet, ennek és más effélének azért van nagy fontossága, mert ebben a közvetlen jövőendő egyik alakítója vetődik elénk, ezzel kapja meg a mai növendék a közösségben való magatartásának, a saját sorsáról majd kialakuló véleményének el nem törölhető alapjait.

Érdemes külön tanulmányozni: mi különbség van egykorú, most felserdült olyan fiúk és lányok között, akik közül egyik több testvér között a legkisebb, tehát idősebb szülők utolsó gyermeke, a másik pedig háborús családnak legidősebb sarja. Milyen a családi élet a háborúban megviselt idegzetű apa s ön-

állóságához szokott anya körében, meg a háború alatt és a háború után felnőtt fiatal házaspárok körül, milyen a különélő és az elvált szülők gyermekének családi élete, ennek megfigyelése is bőven adna tájékoztatást a mai gyermekek minőségének forrásairól. — Valamennyi foglalkozási ágban olyan változás történt, hogy ma nem lehet egyszerűen a régi szemmel nézni pl. az orvos vagy a kereskedő vagy a gazdálkodó gyermekének családi életét, de a falusi napszámosét és a nagyvárosi munkását sem. A családalapítás ideje eltolódott, férj és feleség között gyakran nagy a korkülönbség; néha mindkét szülőnek aránylag idősebb korában születik az első gyermek is. Vajjon mit jelent mindez a gyermek alapminőségére, a családi életre s mi hatást tesz a növendék fejlődésére?

Most csak a mai helyzeteket láthatjuk, de nem egyedül korképet nyerünk, ha egyenként megvizsgáljuk a családi élet különböző tényezőit. Fontos pl. a nagyszülők szerepe a családban és az unokákra tett hatások. Ebből csak egyetlen vonást jelölök meg: a nagyszülők kettővel előbbi nemzedék élményeit adják tovább. Ebből érthető, természetesen ezerféle változatban, a múlt és jelen gyakori küzdelme a gyermek lelkében, így értjük meg, hogy a családi hagyományok a nevelésnek mennyire fontos körülményei; ezek fentartása, az apa és anya családi hagyományainak egybeolvadása és ellentétei, új hagyományok alakulása, a régieknek nem ritkán tudatos elvetése személyi okokból magyarázható nagyon sokszor. Komoly vizsgálódást érdemel, hogy a sokféle családban milyen a multnak és jelennek ez az érintkezése, van-e különbség e tekintetben a nagyszüleit nem ismerő és az azok hatása alatt növekvő gyermekek között. — Igen változatos válaszokat kapnánk arra is, hogy miként nézi a mai gyermek, a serdülő ifjú, az állásba jutott meg az állástalan fiatal férfi és nő az öregeket. Vajjon nem észlelhető-e a család körében is, hogy az öregeket okolják a jelen bajaiért? Ettől függetlenül is nevezetes kérdés a nagyszülők helyzete a családban, kivált ha együtt laknak; ez az erkölcsi minőség alakulásának mindig egyik legfőbb tényezője. Nem ismerek olyan tanulmányt, amelyik az ide tartozó sokféle ténnyel, sokféle okkal és merőben ellentétes következményekkel foglalkoznék, pedig itt alaposan sejthetünk nagy értékű tanulságokat.

Ugyanígy kevésbé vizsgált s számtalan alakjában még felderítetlen a testvérek kölcsönös hatása, nemcsak az öntudatlan hatás, hanem még inkább a céltudatos nevelés sok esete. A sokgyermekes családban egészen sajátos nevelési helyzetek alakulnak ki pusztán a korkülönbség miatt is; még inkább olyankor, amikor a testvérek nem azonos nevelésben részesülnek (pl. egyik tovább tanul, a másokra már nincs vagy még nem volt költség). S tanulmányozást kívánna az egygyermekes család, különösen az egykés vidékeken: miben áll ilyenkor a családnak nevelési közösség volta, milyen a hatása ennek a családi életnek a gyermekre?

Szinte érintetlen területet ismernénk meg, ha a kutatás arra is kiterjedne: a gyermeknek mi a hatása a szülők benső alakulására. A nevelési viszonyoknak egészen különleges alakja, kölcsönössége és néha megfordulása derülne ki. Ezt éppen ma sok tanulsággal vizsgálhatjuk. A gyermek mindig hat a szüleire s ez a hatás a szülők egyénisége és műveltsége szerint sokféle; vannak azonban állandó elemei. Mik ezek és hogyan nyilatkoznak most nálunk? Ismeretes, hogy kivált kevésbé tanult szülők gyermekei a nevelésnek szinte teljes értelmében szándékosan hatnak a szüleikre; még inkább ismeretes, hogy gyengé szülők sokszor kerülnek a gyermeknek egyenesen zsarnoki hatalma alá. Az ilyen nem-természetes esetek tanulmányozása is szükséges. A gyermek hatását kutatva ma hihetően igen sűrűn látnók, miként igyekszik már a serdülő gyermek alakítani, magához, „a kör színvonalára“ szinte felemelni a nézete szerint elmaradott felfogású és elavult életmódú szülőket. Ez a jelenség nyilván még sűrűbb lesz ezután. De a korszerűség csak sajátos jelentőséget ad annak a régi szükségletnek, hogy a szülők és gyermekek ellentéteit teljesen tisztázzuk. Neveléslélektani szempontból ez egyike a legsúlyosabb kérdéseknek.

Ebben a kapcsolatban külön figyelmet kíván a leánygyermek helyzetének, magatartásának módosulása. A szokásos általánosítások helyett részletes vizsgálat kellene: melyik körben miképpen áll ez, hol mi az oka és vajjon a leányok hogyan érzik a mai világban magokat, jóllehet a régít nem ismerték. Érdekes és szükséges volna látni, hogy a különböző életkorúak és helyzetűek vajjon egyformán látják-e a női sorsot s iskolai és egyéb baráti környezetnek milyen hatása van rajtuk ebben

a tekintetben. E vizsgálat fontosságát a következő nemzedékre gondolva még nagyobbnak látjuk.

Ez a nyom még több nevezetes kérdéshez vezet. Pl. ahhoz, hogy a szülők munkanélkülisége vagy munkában való teljes elfoglaltsága, közdolgok iránti érdeklődése, olvasmányai és egyéb szórakozása vagy annak teljes hiánya, a gyermekkel való törődése vagy nem-törődése, a foglalkozásuk természete, lakás, házirend, házhoz járó idegenek és sok egyéb mit jelent reájok és a gyermekekre nézve. Ezek régi kérdések, de nálunk egyrészt nem nagyon tisztázottak, másrészt pedig jó részök új alakban jelentkeznek. Régebben pl. különösen sok szó esett a szellemi túlterhelésről; a baj ma sem szűnt meg, de vajjon ma is főképpen az iskola sok követelménye és a szülők túlzott becsvágya, a rendszeres munka sokasága terheli-e meg a növendéket erején felül avagy inkább az élet rendszertelensége és sok izgalma nyomja őket s a munkabírás csekélyebb ma az idegzet öröklött gyengesége miatt? A züllés elleni küzdelem sem új feladat, sikere érdekében évtizedek óta vizsgálták már a züllés okait s az elhagyatottság nevelésügyi jelentőségét ismerjük. Ma azonban csakugyan égető gond már a gondozatlan gyermekek egyre növekvő száma s ezzel megnőtt a kérdés fontossága is; milyenek ezek, hogyan élnek és miképpen alakulnak (csavargás, koldulás; gyermektolvajok, fiatakorú rablók otthoni élete!), mily hatások iránt fogékonyak. Nem egyedül a közrend és az igazságszolgáltatás kérdése ez, hanem a művelődéspolitikáé, tehát a neveléstudományé is. Ugyanúgy, mint a gyermekmunka kérdése. Ma talán csökkent a gyermekmunkások száma a munkahiány miatt, de nem tűnt el a komoly kérdés, hogy mit jelent ez a nevelés szempontjából, milyen az ilyen gyermekek testi, szellemi, erkölcsi fejlődése.

Csak ilyen irányú, az itt jelzetteknel sokkal többet felölelő és rendszeres kutatás adhat alapos felvilágosítást arról, hogy miként élnek és mit érnek ma a különböző családok, mennyire tudnak és akarnak nevelési közösség lenni. A családok bizonyos fajtáját megismerteti a nevelési és pályaválasztási tanácsadók működése, a fiatakorúak bíróságának sok tapasztalata, az iskolanövénnyek és egészségügyi védőnők gyakorlati munkája.⁶⁶ Mindez s óvónők, tanítók, lelkészek, orvosok, ügyvédek tömérdek észlelete ma jórészt legfeljebb csak egyéni

tájékozódásra szolgál. A kutatás a családok mindenik fajtáját megismertetné, nem pusztán az önként jelentkezőket vagy a valami baj miatt észrevetteket; az alkalmi észleleteket is összegyűjtené és feldolgozná.

Aprólékos megvizsgálást kíván az alakító hatásoknak imént megemlített többi csoportja is. Valamennyi hatáscsomónak teljes kibogozása érttetni meg a növendék minőségét s a környezetnek és egyes elemeinek nevelésügyi jelentőségét. Egyúttal azonban azt is felismerteti, hogy a kutatást ki kell terjeszteni a közvetlen környezetet meghatározó körülményekre, azaz a nemzet állapotára is.

B)⁶⁷ A nemzet állapota a mértéke és alakítója az egyéni környezet minőségének s a nemzet mint egység is tárgya a nevelésnek.

a) Az a főkérdés, hogy a nemzet milyen emberekből áll (kapcsolat a társadalomkutatással). Erre bő és sokoldalú választ kapunk az országos statisztikából. Amit ez a népesség számadataiból megállapít, az valamilyen vonatkozásban mind érdekel bennünket, tehát nem egyedül az, amit rendszeren közoktatási vagy közművelődési statisztikának neveznek, — és nem csupán a művelődésügy szervezése miatt, hanem a nevelés személyes munkája miatt is. Maga a lakosság száma kihat a nevelés hangulatára és sok részletének elgondolására (kis nép vagyunk!); e számnak nyelvi, vallási, vagyoni, területi megoszlása, továbbá pl. az életkorok, foglalkozások, iskolázottság, nyelvtudás, épek és fogyatékosak, házások, elváltak, magánosak stb. országos arányszáma s ennek vidékenként és egyes körökben való alakulása az egész nevelésügyi helyzetet komolyan befolyásolja s az egyesek nevelésének is lényeges körülménye.

A pusztán számszerű tájékozódásnál többet ér, de csak ezzel kapcsolatban lehetséges a benső minőség tisztázása. A nevelésre nézve döntő jelentőségű, hogy mennyire vannak meg a felnőttekben azok a tulajdonságok, amelyeket a növendékekben ki akarunk fejleszteni. E kérdés jelenti azt is, hogy milyen fejlettek a nemzetnek a nevelésen túl levő tagjai az egyes nevelési feladatok szempontjából, meg azt is, hogy ama tulajdonságok közül melyik mennyire általános, — melyik hol, azaz a népességnek melyik körében, melyik életkorban, milyen anyagi

és műveltségi viszonyok között van meg vagy hiányzik észrevehetően, — az egyes köröket mily tulajdonságok jellemzik; egyes részeknek és a nemzetnek milyen emberek adják meg az uralkodó színezetet, — vajjon megvan-e a nemzetben mint egységben a maga jövőjére vonatkozóan az az állandó törekvés, amely a fejlődés mindenik irányában az egyének fejlettségének, tehát a közösség fejlettségének is legfőbb bizonyítéka. Ha a nemzet mindenik részét megvizsgáljuk e szempontok minden kapcsolatára vonatkozóan, akkor kiderülnek a részek sajátosságai. Túlzás és szépítés nélkül tisztánlátást kell szerezni arra nézve: mi a különbség a nemzet részeinek életviszonyaiban, egészségi állapotában, gondolkodása módjában és gondolatvilágában, ismereteiben, érzelmi életében és törekvéseiben, — milyen viszonyban vannak a részek egymással és mik ennek lelki alapjai, — miben áll, milyen mértékű, hogyan nyilvánul a nemzedékek, nemzetiségek, felekezetek, osztályok, foglalkozási ágak sokat emlegetett, még sűrűbben érzett ellentéte, — mindeme különbségekben és ellentétekben mi a szerepe örökletes és a korszak fejlesztette tulajdonságoknak, hagyományos és most keletkezett személyes meggyőződésből eredt és másoktól eltanult nézeteknek, kisebb-nagyobb csoportok vagy egyesek szűkkörű érdekeinek.

Ezek a kérdések mind a nemzet egységére utalnak; aminek lennie kellene, de nem tudjuk, mi van meg belőle. E tudomás nélkül pedig levegőben járunk. Alaposan meg kell tehát vizsgálnunk az egység legfőbb lelki pilléreit: milyen mértékű a lakosság egyes köreiben a nemzeti önismeret, azaz a nemzet külső és belső helyzetéről, értékeiről és hibáiról, érdekeiről és veszedelmeiről való tájékozottság, — van-e nemzeti (politikai) tudatosság, vagyis milyen mértékű a tennivalók (feladatok és lehetőségek), egymásra utaltság és együttes munkára kötelezettség ismerete, az állásfoglalások meggondoltsága, — mit értenek nemzetén s miben nyilvánul a nemzeti érzés, van-e és milyen értékű a nemzetért való felelősség, — hogyan fogja fel a sokaság a világnézeti különbségeket, egyáltalában mit értenek ezen és mindenik oldalon mekkora azok köre, akik valamely világnézet nevében jogosan beszélhetnek, mért az valóban az övék, azaz bennök fejlődött ki és aszerint élnek is.

b) Másik nagy csoportja a kérdéseknek: mit jelent a ne-

velés szempontjából az ország külső és belső helyzete, mindaz, amit közállapotok néven szokás említeni (politikai határkérdések). A kutatás arra irányul, hogyan tükröződnek ezek a lelkekben és az életviszonyokban s az eredmény arról is tájékoztat, hogy vajjon az ilyen rendkívüli korszaknak van-e a nevelés és az élet viszonyára vonatkozóan valami új tanulsága. —

Az ide tartozó kérdések közül felemlítem ezeket: a megcsonkítottság tudata és felfogása, nemzetközi helyzetünk ismerete és megítélése a különböző életkorúak (pl. 70—18 évesek) sokféle csoportjában, a politikustól a tanyai béresig, a határok mentén s az Alföld közepén, — más népek magatartása a magyarság iránt (ellenséges indulat, lenézés, kihasználás szándéka, részvét, megbecsülés) és ennek hatása reánk (a kiszolgáltatottság, méltatlanság, bizalmatlanság, másfelől a hirtelen túláradó hála és bizalom érzése); — belső politikai irányokról való tájékozottság mértéke, a pártszempontok hatása; — a gazdasági viszonyok (általános bizonytalanság, nagy tömegek nyomasztó szegénysége, mások fokozatos elszegényedése, munkanélküliség, nagybirtok és törpebirtok) és a közegészségügyi viszonyok (szörnyű lakások, víztelenség, élelemhiány, másfelől a megindult egészségügyi gondoskodás) hatása egészségre, életkedvre, erkölcsösségre, művelődésre; — a közerkölcsiség nyilvánulásai (jótékonyosság, rendszeres segítség, komolyság a komoly helyzetben, másrészt léhaság, magán- és közéleti bűnök s ezek megítélése); — a közműveltség jellemző vonásai (a művelődési törekvések szerepe a mai életben, a mai magyar lélek különféle nyilvánulásai; a tanult emberek körének kiterjedése, szakismeretek terjedése, iskolák megszűnése, az elszakított területekről kapott állandó felfrissülés elmaradása, idősebbek elmaradása az újabb törekvésektől s fiatalok tájékozatlansága a közelmúlt eseményei és tanulságai felől); — a társadalmi átalakulás jelei (pl. a középosztály határainak elmosódása, emelkedés és hanyatlás, a falu és tanya ébredése, a munkások s az ipar és kereskedelem helyzete) s több más.

Az ilyen kérdésekhez csatlakozik sok más is és a kutatás egyrészt megismerteti a nevelés közvetlen körülményeinek a közviszonyokban levő hátterét s alapot ad a nevelés mai rendjének tárgyias megbírálására, másrészt pedig szemlélteti, hogy milyen a helyzete a nevelésnek rohamos változások idején.

3.⁶⁸ A nevelőkre irányuló részletes kutatás sok újat ígér az itteni nevelői egyéniségek sokféleségére, a különféle egyéniségek nevelői értékére s arra nézve, hogy a nevelőknek, mint rendnek társadalmi helyzete és értékelése hogyan befolyásolja egyesek munkáját és a köznevelés sorsát (a nevelés-lélektannak és a nevelés szociológiájának egy-egy fejezete ez).

a) Szükséges, hogy a tanító lélektanának néhány éve megélénkült kutatása nálunk is meginduljon, mindenféle nevelőre kiterjedjen és nemcsak a nevelői lelkület mivoltát, sőt nem is csupán a nevelésnek, mint lelki folyamatnak nagyon érdekes kérdéseit nyomozza, hanem az egész testi és lelki állapotot. Ez a kutatás a példa jelentőségéből indul ki: a nevelés előtt feladatként álló emberi tulajdonságok mennyire vannak meg a nevelőkben, azaz mennyire alkalmasak arra, hogy a nevelés egyetemes feladatait a magok területén eredményesen szolgálják. A különböző munkakörökben e kérdésnek természetesen különböző a hangsúlya.

A családi nevelők (szülők, gyámok, mostoha szülők) a növendék közvetlen környezetének legfőbb elemei; éppen az adja meg az értéköket, hogy mit érnek mint nevelők. A szülők nevelői minőségét könnyű tanulmányozniok olyanoknak (tanítók, lelkészek, orvosok), akik rendszeresen foglalkoznak mások gyermekeivel.

A házi nevelők (nevelőnők) és magántanítók (mindenmű otthoni óraadók) helyzetük sajátossága és néha rendkívül erős hatások miatt külön figyelmet érdemelnek. Ez a laza kör sokféle emberből áll; ma talán a külföldi nevelőnőket, a sokféle bejáratos hivatásos óraadókat és az ily módú keresetre kényszerült állástalan okleveles embereket tarthatjuk közöttük legfőbb csoportoknak. Vajjon hogyan alakítja ezekben a nevelői egyéniséget alkalmazásoknak személyes szolgálat jellege, mi hatása van ennek a nevelési viszonyra s így a növendékre? Az itt szemmel is látható különbségek megvizsgálása sajátos nevelési helyzetek felismerésére vezethet.

Az iskolai nevelők (óvónőtől kezdve mindenki, aki iskolában vagy ilyeszerű intézményben bármelyik fokon másokat rendszeresen alakít) az iskola fokai és fajai szerint is sokfélék. A kutatás megmutatja a határozott típusokat, de az egyetemes vonásokat is; talán eljuthatunk magyar nevelőknek közösen

jellemző vonásaihoz. Ha ez nem következne is be, sok adatot nyerhetünk a középiskolai, szakisk., fővárosi, tanyai, szerzetes, világi és más szempontokból is csoportosítható nevelői egyéniségek pontos megismerésére. A kutatásnak személyi adatokra és iskolai magatartásra egyaránt ki kell terjednie (v. ö. 68. o.): A közvetlen megfigyelés igen sokról alaposan tájékoztat, sokat mond a statisztika is és még többet meglátunk, ha az adatokat különféle szempontokból összevetjük s számszerűen nem tisztázható részletekkel kiegészítjük. A köznevelésre nézve semmi tekintetben sem közömbös pl., hogy a nevelők miféle származásúak, de ezt tudunk csak akkor igazán érdemes, ha azt is meg tudjuk állapítani, hogy a származás okoz-e valamilyen nevelői sajátosságot s az így esetleg meghatározott nevelők hol milyen arányban vannak (pl. gazdálkodók gyermekei néptanítók és középisk. tanárok között, tanító-gyermekek szülei munkakörében és magasabb fokon, munkások, orvosok gyermekei, stb.). Ez a kérdés egyes esetekben nagyon fontos lehet, (pl. olyan iskolában, amelyik ifjúságát állandóan bizonyos körből kapja s a nevelők annak a körnek lelkületétől távol állanak; vagy pl. férfi tanárok helyzete leányközépiskolákban stb.). Fontos kérdések származnak a tanítók életkorából, kívált, ha azt is megállapítjuk, hogy ki hány éves korában jutott álláshoz s mi nyoma maradt benne az esetleg hosszú és nehéz várakozásnak. Kutatást érdemelnek a különböző és azonos fokú és szakcsoportú tanítók műveltségének egyező és eltérő elemei és e különbségek nevelésügyi jelentősége (pl. a vallásán, nyelvek, természetrajz, testnevelés, művészi tárgyak, ügyességek szakemberei, az általában művelő és a szűk feladatú szakiskolák tanítói!). Tudjuk, hogy vannak, de nem vizsgáltuk, hogy miiben állanak a jellegzetes különbségek családos és magános, jómódú és szegény tanítók nevelői egyénisége között s hogyan alakítja ezt az életmód s némelykor a házassággal más társadalmi körhöz való kapcsolódás.

A személyi vonások és helyzetek következményei az iskolai munkában egyéni módon, de mégis bizonyos közös alakban jelentkeznek. Részletes tanulmányozásra vár tehát a nagyon különböző egyének iskolai magatartása: saját tanítványaikkal és az ifjúság többi részével, más fiatalokkal, szülőkkel, kartársakkal való bánásmódjuk, feladataik részleteinek

végzése (magyarázat, számonkérés, osztályozás, rendtartás stb.) módja, ennek hatása önmagokra, egyes növendékekre (milyenre milyen?), az osztályra, az egész iskola életére. Különösen nagy jelentőségű az a kérdés: milyen korú növendékekhez milyen egyéniségek valók; kik azok, akiket a kezdő iskolások megszeretnek, a nagyobbak már nem bírnak, s akiket csak a nagyobbak nevelésére lehet használni, meg akik mindenik fokon alkalmasak. Minthogy ez mindig a növendék és a nevelő egyéniségének összeillő vagy nem illő voltán dől el; látnivaló, hogy ez a kérdés a növendék-egyénségek ismerete nélkül nem tisztázható. S ebből következik, hogy nem is csak egyes egyéniségek és életkorok kölcsönös megfeleléséről van itt szó; hanem ezen kívül a különféle növendéktípusoknak az osztályban való érvényesüléséről s a tanító-egyénségeknek a különböző összetételű osztályokban kialakuló helyzetéről.

Az egyes nevelőkön kívül a testületek megvizsgálása is szükséges. Azt, hogy a külső adatok szerint milyen egyénekből áll egy-egy testület, gyakorlati okokból kell tudni; ezekről itt nem szólok. Az azonban már a neveléstudomány kérdése, hogy pl. mik a feltételei több ember zavartalan együttműködésének, a hivatás és közvetlen feladatok azonossága miként hat az egyéniségek elkülönítő elemeire, — mi a sorsa az ifjúságnak az egyféle emberekből álló, de egyet nem értő s a különbözőket is békés munkában egyesítő testület kezében, — az egy osztályban működők hogyan egészítik ki és miben gátolják egymást; mi a hiány, miben jelentkeznek eltérések és megegyezések s mindennek mi a hatása a különböző növendékekre. Mindig érdekes; ma pedig szükséges is tudnunk, miben áll különböző korú tanítók nevelői sajátossága s hogyan nyilvánkozik ez az egymáshoz való viszonyban (a nemzedékek viszonyának egészen sajátos alakja tárulhat itt fel!), az u. n. fegyelmi esetek felfogásában, a tanulmányi anyag értékelésében s általában a nevelés ügyében, a nevelői hivatás és a tanítói hivatal összeütközéseinek nem ritka esetében s egyebekben.

Mindezek s a kapcsolatos egyéb kérdések (egyebek között a felügyelők; igazgatók minősége); a végtelenül változatos nevelési helyzetek tisztázása igen sok munkát kíván, de sok tanulság is jár vele. Nem remélhetünk minden nevelőről és mindenik testületről részletes tanulmányt, a feladat egyébként

is nehéz; ez azonban nem teszi vitássá, hogy ilyen tanulmányra sokra van szükség a magunk viszonyainak megismerése és az iskolai nevelés törvényszerűségeinek tisztázása céljából.

b) Evégre az iskolán kívül is kell kereskednünk. A szülőket kivéve ugyanis minden nevelő munkáját állandóan befolyásolja az a tény, hogy foglalkozása az ő személyétől és egyéni munkája értékétől függetlenül is bizonyos állandó megítélésben részesül. Ez a tény a nevelésnek egyik körülménye; minden nemzet körében más és egy nemzetben is többféle lehet; a nevelőnek ugyanazt jelenti ez, amit a növendéknek pl. a természeti környezet. Meg kell kísérelni e ténynek is, a nevelésre való hatásának is részletes felderítését.

A kérdés ez: van-e a nevelők rendjének olyan kialakult helyzete a társadalomban s róla olyan közvélemény, amely a nevelők valamennyi csoportját és mindenik nevelő egyéni helyzetét azonosan határozza meg, — terhet jelent-e ez a meghatározottság az egyéni munkára avagy kedvező légkört, — mi az oka e sajátosságnak (anyagi körülmények, a nevelés természete, a nevelők magatartása, volt növendékek iskolai emlékei), — miben tér el ez a helyzet más foglalkozásúak helyzetétől, — az egyes csoportok (tanítók-tanárok, férfiak-nők s különböző alkalmazásúak: államiak-felekezetiek, külön a szerzetesek) helyzetében van-e különbség és mi érteti azt meg, — a nemzet részei (földművesek, munkások, falusiak, városiak, különböző nyelvűek és felekezetűek) egyezően nézik-e az iskolát, melyik rész és milyen tagjai melyik intézmény embereit hogyan nézik, — sajátos rendeltetésű intézmények (pl. tanítóképzők, gazdasági szakiskolák) embereinek mi a becsületük abban a körben, amelynek közvetlenül szolgálnak, — van-e különbség egyesek megítélésében és a növendékekhez való viszonyában aszerint, hogy csak az iskolának, azaz a nevelésnek élnek-e vagy más-ként is részt vesznek a közéletben s milyen külső tevékenység teszi kedvezőbbé vagy nehezebbé a helyzetüket (községi és országos politikában, egyházi munkában, mozgalmakban, társadalmi életben való részvétel, tudományos munkásság), — miben és miért tér el az igazgatók és felügyelők általános helyzete pályatársaikétól a közönséges megítélésben, — és vajjon mit jelent az egyének sorsára, ha mások, mint amilyen iskolai nevelőkhöz az iskolájok közönsége hozzászokott?

Ilyen kérdésekre feleletet saját észleleteink is adnak s nem nehéz az eshetőségeket végig gondolni. De éppen nem egyéni vélekedésekre, hanem a változatos valóság minél teljesebb ismeretére van szükségünk. Abból lehet pontosan megállapítani iskolák, iskolafajok, egyének, egyes községek nevelési helyzetét. S alapja lehet ez neveléslélektani tanulmányoknak abban az irányban is, hogy miként alakítja ez vagy az a külső elfoglaltság a tanító gondolkodását, mit jelent pl. politizálása növendékeihez és a szülőkhöz való viszonyára s iskolai munkájának alaposságára, a tudományos bűvárkodás a különböző fokú iskolákban szükséges alkalmazkodásra, stb. A nevelői lelkületnek pl. a pártember, a „mozgalmi ember“, az üzletember, a kutató tudós lelkületével való összehasonlítása becses anyagot ad általában a nevelés mivoltának megismerésére, de egyúttal saját iskolai nevelésünk lényeges körülményeire is rávilágít. E személyi tényező elhanyagolása esetén a köznevelés állapotát sem lehetne híven megismernünk.

4. A köznevelés állapotát egyébként a nevelés mai alakjainak, a nevelésügy szervezetének s az intézmények állapotának részletes megvizsgálása mutatja meg.⁶⁹

a) A nevelés mai alakjait azért kell tanulmányoznunk, mert most sem azt nem tudjuk pontosan, hogy az ország lakosságának melyik része hogyan nő fel, kik és hogyan törődnek vele, sem azt, hogy különféle intézményeink nevelésében úgy, ahogyan valósággal végbemegy, mi a sajátosság. Azt tudjuk, hogy a családi és iskolai stb. nevelés a nevelés egy-egy külön alakja, de nem ismerjük ezek egyéni sokféleségét, nincs tárgyi mértékünk a sok panasz megítélésére, csak többé-kevésbé szűkkörű tapasztalataink vannak. — A vizsgálatnak ki kell terjednie az iskolákra csakúgy, mint a szervezetlen nevelésre, a haladást jelentő vagy legalább azt célzó újabb (modern) szervezeti és módszeres kísérletekre és általában mindarra, ami megvan, ha még olyan elavult vagy kezdetleges nevelés is az. Sőt az ilyen alakok kívánják leginkább a megvizsgálást; baj, hogy nem törődtünk eléggé velők. Most egy-egy ujságtudósítás és mai társadalmi régény hihetetlennek tetsző képeket fest s ezzel megdöbbeníti néha a nevelői lelkiismeretet és bizonyára megriasztja a művelődéspolitikusok felelősségérzését. De ez nem elég. Rendszeres tanulmányozásra van szükség.

Valóban az egész népességre, a rejtett zugokra is kiterjedő kutatással lehet megtudnunk, hogy milyen alakjai vannak nevelésünknek, — hová mi jut el a szervezett nevelésből, — mi érvényesül a törvények szándékaiból és a neveléstudomány követelményeiből. Ha a vándorcigánytól kezdve a világtól elzárt tanyán és a világváros mély árnyékában élőkön át a nagyváros műveltjeiig mindenféle embert megnézünk s a nevelés legalsó fokától a művelődés szervezett rendjének felső fokáig számbavesszük a különféle eseteket — nem a lehetőségeket, hanem a tényeket —, akkor nevelésünknek sok lépcsőfoka és nagy változatossága tárul elénk. — A valósággal végbemenő, különféle nevelések elemzése egyebek között azért is szükséges, mert kimutatná, hogy a nevelésnek milyen fejlett és mennyire fejletlen alakjai vannak meg a nemzet kebelében egyidejűen s hogy a különböző alakok között milyen sok az eltérés aszerint is, mennyire elégítik ki növendékeik nevelési szükségleteit. Kiderülne így egyrészt az, hogy kik és mennyien vannak itt a nevelés szempontjából ma is az ősi, természeti állapotban (a primitív nevelés élő alakjai) s másrészt a szervezett nevelésnek melyik alakja mit végez el a nevelés egyetemes feladataiból, melyik kör mi tekintetben marad tervszerű nevelés nélkül (primitív elemek a nevelés fejlett alakjaiban). Most is látunk valamit mindebből, de csak alkalmilag s azt nem szabad általánosítani.

A nevelésügyi önismeret érdekében meg kell vizsgálni: különféle intézményeink munkájának sajátosságai milyen különböző nevelést jelentenek (az iskola általában s külön az egyes fajtái; az iskolán kívüli népművelés; árvaház; cserkészlet; hadsereg stb.) — Ide tartozik, hogy mi a szerepe nálunk az u. n. új iskoláknak:⁷⁰ mit akarnak, miként dolgoznak, mit érnek s mi a részök a nevelés folyamatos alakulásában, azaz mi a hatásuk a rendes iskolákra. — Ezek a kérdések egyébként már a nevelésügy szervezetéhez is tartoznak.

b) A szervezetre nézve az az első kérdés, hogy kik szervezik a nevelést. A tényeket könnyű megállapítani, erre nézve nincs tudományos tennivaló. Annál több van azon túl s egészen sajátos természetűek. Az intézmények felállítása, fentartása, vezetése és felügyelete, általában a nevelésügyi politika kérdései a neveléstudomány és az államtudomány határára esnek; a ne-

velésnek nagy érdeke, hogy ne essenek egészen túl rajta. Az állam jogainak és kötelességeinek mások (egyházak, a társadalom) nevelésügyi érdekeihez és törvényes jogaihoz való viszonya manapság újból kérdésessé vált, legalább is alakulóban van: árnyalati különbségek állanak egymás mellett és régi el-
lentétek ismét éleződnek; a kérdés további sorsában a nevelés érdekeinek érvényesülniök kell. Itt az a feladat, hogy válogatás nélkül minden álláspontot tárgyiasan megismerjünk, a különféle jellegű intézmények célkitűzéseit, helyzetét, működésének neveltjeik minőségében s a nemzet életében meglátszó következményeit a nevelés egyetemes feladatai szempontjából megvizsgáljuk s így a nevelés oldaláról elvileg és gyakorlatilag tisztázzuk a kérdést azok számára is, akik a szervezetet meghatározzák, de ilyen alap nélkül csak politikai pártállás vagy egyéb, a nevelés lényegétől idegen alapon döntenének.

Meg kell vizsgálni továbbá: megfelel-e a mai szervezet a helyes szervezés alapelveinek. Az előzményekből derül ki, hogy a mostani szervezetet történeti folyamatosság hozta-e létre; a nemzet állapota mondja meg, hogy korszerű-e, azaz eleget tehet-e a mi mai életünk szükségleteinek. Külön vizsgálat tárgya, hogy a szervezet egyöntetű-e, vagyis alkotó részei kiegészítik-e egymást és megvan-e mindenkinek a maga külön feladata, — nem kaszálnak-e egymás réjtébe; — hézagtalan-e a szervezet, azaz megtalálhatja-e a kielégülést a nemzetnek minden nevelési szükséglete s megvan-e mód arra is, hogy a sokféle növendék zökkenők és hézagok nélkül megtalálhassa fejlődése mindenik fokán a neki való intézményt. Mindenik intézmény együtt, azaz az egész szervezet, mint egység tartozik kielégíteni a nemzetnek mint egységnek nevelési szükségletét; de vajjon a feladat közös elemeit azonos értékű módon szolgálják-e az egyes intézmények, a változatossággal elő tudják-e segíteni a nemzet benső egységét? Minthogy pedig az élet folytonosan alakul, a szervezet jószágának az is feltétele, hogy hajlékony legyen, az új szükségletekhez alkalmazkodni tudjon, mindenütt akkor, amikor ez a szükséglet beáll; vajjon a mi szervezetünk ilyen-e?

Az az ismeretes tény, hogy nevelési intézményeink több minisztérium alá tartoznak, tekintet nélkül a hatásköri vitákra felteszi a kérdést: mit jelent ez a megosztottság a nevelés

ügyére általában, a nevelés egységére, a feladatok elhatárolására, van-e befolyása a hovatartozásnak az egyes intézmények nevelői jellegére és munkájára. Enélkül csak egyéni szempontjaink lehetnek, tárgyi érveink kevésbé.

Úgy tetszhetik, hogy a szervezeti kérdések a nevelést, mint személyes tevékenységet nem érintik, csak nagyon távoli körülményei a nevelésnek, nem is tartoznak tehát szorosan a neveléstudomány feladatai sorába. E felfogásból érthetjük meg meglehetősen elhanyagoltságokat, holott a szervezet minősége, közvetlen és távolibb vezetőinek a nevelésre vonatkozó álláspontja az intézmények belső életét, sőt hatását is meghatározza. Azonban éppen ez a most kimondott vélemény is súlytalan mindaddig, amíg a tények megállapítása nem igazolja.

c) Az intézmények állapotának megvizsgálásából derül ki a nevelés egyes alakjainak valóságos, közvetlen körülményei s csak úgy látszik meg, hogy az intézmények mennyire felelnek meg a szervezetben eléjük tűzött rendeltetésnek. A kutatás szempontjait itt is a nevelés egyetemes feladatai jelölik ki. Valamennyi intézményre és mindenik intézetre kiterjed a vizsgálat, de csak az iskolával kapcsolatban említék meg néhány csoportot a tennivalók óriási tömegéből.

A kérdések első csoportja az iskola egészségügyi viszonyait nyomozza. Ez ugyan orvosnak való feladat, de csak az egészségügyi követelmények meghatározása kizárólagos joga és kötelessége az iskola egészségtanának, a meglévő viszonyok felderítése a közegészségügyi és nevelésügyi kutatásnak közös kötelessége. A neveléstudományt annál inkább érdekli, minél teljesebben igyekszik a mai nevelés a gyermek egész életét és az egész nemzetét átfogni. — Minden, ide tartozó részletnek meg van a jelentősége külön a szellemi fejlődésre is. Csak éppen például: az egészségtelen épület megnehezíti a munkát; ahol nincs szabad tér, ott nincs mód a nevelésnek sok lépésére, a felfrissülésre sincs; ahol a tanulóknak hosszú útát kell megtennie az iskoláig, ott ez a megterhelés súlyosan befolyásolhatja iskolai munkáját; stb. Az egészségügyi viszonyoknak tehát nemcsak felderítése, hanem a nevelés oldaláról való mérlegelése is szükséges.

Régi, ma égető szükséglet alaposan megvizsgálunk az egyes iskolafajokat szabályozó törvényeket, rendeleteket, taní-

tásterveket és utasításokat, egyéb szabályzatokat: milyen viszonyban vannak a feladattal s a neveléslelektani kutatás eredményeivel, mennyire egyeznek meg a mai korszak és az érdekelt tanulók életkora, olyan korú tanulók itteni fejlettsége követelményeivel és lehetőségeivel, mennyire engedik meg az egyéni alkalmazást (pl. országos és helyi tanításterv a valóságban; a középisk. nyolc évében azonos rendtartási szabályok), hogyan biztosítják a sokféle munka benső egységét (pl. a tantárgyak kapcsolatai, szakrendszer) s miként alakítják mindezek a szabályok növendéknek és nevelőnek az iskolában szükséges kötöttsége és a nevelésben mellőzhetetlen szabadsága viszonyát. Világos, hogy ezt nem egyedül a szabályok szava dönti el, hanem még inkább a felügyelők magatartása, azaz a szabályok hivatalos értelmezése. E kapcsolatban tehát ez is vizsgálendő.

Sokszor esik szó arról: mennyire terjedt el egy-egy iskolafaj s hányan tanulnak benne. Sok oldalú tanulsággal jár ennek állandó figyelemmel kísérése; de tévedés, hogy ebből gyakran az iskolafaj értékére következtetnek. Az értéket más szabja meg. Meg kell állapítani mindenik iskolafajról: olyan helyen vannak-e az egyes intézetek, ahol olyan iskolára van szükség.⁷¹ A helyi viszonyoknak, a növendékek megoszlásának és későbbi sorsának részletes tanulmányozása nélkül erre nem lehet érvényes feleletet adni.

Fontos kérdés, hogy mennyire vannak meg a jó munka tárgyi feltételei. A tanító személye a fő; de egészen más a munka, ha gazdag vagy elég a felszerelés és állandóan gyárapítani lehet, meg ha sem a tanári könyvtárban nincs meg az önművelés korszerű eszköze, sem az ifjúsági könyvtár nem gyarapodik, sem a szertárak nem segítik a munka folytonos javítását. — Külön nagy kérdés a tankönyveké, az is, hogy milyeneket használnak, de az is, hogy a tanulóknak kezében van-e, ami kell s ugyanaz van-e mindenik előtt.

Az iskola színvonalát az határozza meg első sorban, hogy milyenek a növendékek az illető iskola szempontjából, azaz mennyire tudnak eleget tenni követelményeinek (a középiskola és az egyetem sok panasza!). Első itt azt néznünk: milyenek a növendékek akkor, amikor az iskolába belépnek. Nem elég általánosságban ismernünk a 6, 10, 14, 18 évesek fejlett-

ségét, hanem egyenesen azt kell megtudni: mennyire vannak készen az elemi, középfokú, szakszerű iskolában reájok váró testi és szellemi munkára, bele illenek-e az iskolai közösségbe s nekik való-e annak az iskolának (pl. gimn., tanítóképző!) szellemi sajátossága. Az iskolának mindenik foka és faja mást kíván, tehát mást keres a részletekben, de ez a szempontja a kutatásnak közös. — Ez a kutatás különféle, nagy jelentőségű eredményekkel járhat. Az elemi iskolára nézve pl. kiderülhet, hány olyan gyermeket kényszerít a törvény oda, aki még nem alkalmas hat éves korában a nevelés iskolai alakjára s mennyinek kell ott maradnia, akinek kisegítő vagy gyógyítva nevelő intézetben volna a helye; hogyan alakítja a munkát az a különbség, amely az óvodából jövők és a többiek között van magatartás és tájékozottság dolgában; magát e különbségek mi voltát is tisztázni kell. Ha az elemi iskola 1. o.-ában tisztázni lehetne, hogy az iskolai beszélgetések (az u. n. beszéd- és értelemgyakorlatok) előírt tárgyaira nézve milyen ismereteik vannak már a gyermekeknek, a többi iskola kezdő évében pedig megállapítanók az előbb végzett iskolából hozott ismereteket, akkor látszanék csak meg, mit jelent az a követelmény, hogy a további haladás egyöntetűsége érdekében egyenletesen magassá kell tenni az alapot (nivellálás) és miben áll az a jelenség, hogy a különbségek néha felfelé, rendszeren lefelé kiegyenlítődnek (nivellálódás). — Az osztályoknak, egy iskola ifjúságának, iskolafajok népességének összetételét és életfelfogását minden oldalról elemezve a sajátos állapotoknak olyan sokfélesége tárul fel, hogy abból ismét kutatnivalók nagy tömege áll elénk. Így pl. a rendesnél idősebbek (késve indulók, ismétlők, újrakezdők), a menekülő (vándor-) tanulók, a más közösségből naponként beutazók vagy begyalogolók, a fiúiskolába járó lányok helyzete, magatartása, hatása és nagyon sok más. Az is, hogy a különböző jellemű és tanulási módszerű növendékek különböző környezetben miként fejlődnek és az, ahogyan az iskolában boldogulnak vagy nem boldogulnak, nem határozza-e meg esetleg az iskolának egész helyzetét abban a közösségben.

Az iskola állapota az egyidejű hatások minőségén és erején is megfordul. Némelyik külső hatást könnyű felismerni, csak számba kell venni az egyes helyeken a tanulókkal foglalkozó külső szerveket s megfigyelni a következményeket. Rész-

bén ez is felel már arra, ami külön, nagy kérdés: hogyan töltik a tanulók az üresen hagyott órákat, szabad napokat, évközi és nyári szünidőket. S az egyes tényeknek mi a hatása reájok. Ide tartozik a tanulói együttlakások állapota és hatása is minden tekintetben; a tanulók iskolai és internátusi magatartásának eltéréseit, az iskolai megterheltséget, az otthoni tanulás módját, a munkabírást, jellemet, együttlakók hatását az internátus körében sok tanulsággal lehet tanulmányozni. — A mozi, rádió s a melléttők újabban hátraszoruló, de vidéken ritkább volta miatt ma is inkább számottevő színház, az olvasmányok (napilapok, még inkább a sportlapok és a rikkancs-irodalom) hatása nem, kor, iskolafaj, stb. szerint különböző, de nincs eléggé felderítve. — Az egyidejű hatások tanulmányozása azonban nemcsak azért szükséges, hogy a „titkos együttnevelők“ rejtve ne maradjanak; ezt a gyakorlati szükségletet éber nevelők mindig kielégítik. A kérdés tudományos oldalát kell észrevenni: a rendszeres nevelés korlátairól és feltételeiről van itt szó.

Az együtthatók viszonyát, az iskolai nevelés valóságos állapotát az eredményből ismerjük meg. Ezt azonban bajos megállapítani. Még a szokásos osztályozás alapja is bizonytalan, hát még az, hogy a gondolkodáson, érzületén, egészségen mi a nyoma az iskolának. A felsőbb fok mindig alkot véleményt az előzőről (pl. a tanítóképző a polgári és középiskola négy évéről, az egyetem a gimnáziumról és a reáliskoláról), felnőtt embereken is sokszor véljük észrevehetőnek az iskolát, de mindig kérdéses, hogy az egyesek minősége az iskolát mily mértékben jellemzi. Az iskolafajokról meglevő véleményünk meg is téveszthet: az iskolának tulajdoníthatunk olyasmit, ami egyéni érdem vagy szerencsétlenség. Itt tehát nagy tere van a kutatásnak. Csak rendszeres kutatás mutathatja ki, amit régén keresgélnek egyesek, hogy pl. a népiskola hatása meddig tart a tovább nem tanulókon és miben áll, — a szakiskolák végzettjei hogyan állják meg a helyöket nyomban az iskola elhagyása után (jó lenne azt is vizsgálni, hogy a későbbi kibontakozásban mi a távolibb hatása az iskolai alapvetésnek!), — miben jelentkezik az iskolafajok jellemalakító ereje. Különösen itt tűnik ki, hogy pusztán számszerű eredmény nem mond meg mindent; s kitűnik az is, hogy egyéni vélekedések gyűjtése

csak képet ad a szöveg mellé, magában nem elég. Tárgyi mértéket kell találni az eredmény vizsgálására. Ha nagy tömegekről tudjuk megállapítani, hogy miként néznek vissza az iskolákra és milyen emberré lettek, akkor egyesek sokaságának ragaszkodása vagy elfordulása, emberi minősége már határozottan az iskola értékét jellemzi. Különféle iskolák eredményeinek összehasonlítására nem elegendők az osztályzatok, hanem a volt növendékek magatartását (nemzeti, vallási, erkölcsi, politikai meghatározottság, látókör, érzület) is hozzá kell venni. Az ítélet tárgyiasságának mindig az a próbája, hogy a nevelés egyetemes feladatait tartja-e szem előtt és természetesen ismeri-e el az eredmények egyéni sokféleségét.

A tanulók minősége és az egyidejű hatások ereje azt jelzi, hogy miféle lehetőségei vannak az iskolai nevelésnek; e lehetőségek felhasználása a tanítók arravalóságán fordul meg. Kutatnivaló tehát, hogy készültségek, egyéniségek, módszerek helyén van-e ott, ahol működnek. Ez dönti el, hogy milyen az iskola helyzete a többi hatások között: tud-e az iskola és melyik alakja mennyire tud növendékei számára középpont lenni avagy csak egyike a sok hatás-csomónak s a hatások nagy tömegét a család vagy a hatásoknak valamely másik forrása fogja össze és így az az igazi nevelő, az iskola pedig kiejti kezéből az ifjúságot. Ma általában úgylátszik, hogy az iskola vezetészerepe csökken, de nem tudjuk pontosan, így van-e. S különösen azt nem, hogy ez a jelenség az iskolák melyik csoportjában milyen általános vagy milyen helyi és személyi viszonyok között észlelhető.

5.⁷² A nevelői gondolkodás minősége a nevelés számára azt jelenti, amit a levegő minden élőnek. Ha a nevelői gondolkodás fejlett és elterjedt, akkor az eleven életet és a fejlődést biztosítja; ha fejletlen és szűkkörű, legfeljebb tengődésre elég, de inkább a sorvadást segíti elő. A nevelés mindenkori helyzetét tehát nagyon is érinti, hogy a nevelői gondolkodás milyen állapotban van. Rendszeres alakjára nézve az a kérdés: milyen fejlett, mivel foglalkozik, milyen irányokat követ, vannak-e különböző részeinek szakemberei és az egészét átfogó szakemberek, milyen hatások alatt áll a szakirodalom; milyen viszonyban van az érintkező tudományokkal s ezek, pl. lélektan, társadalomtud., bölcsélet különböző álláspontú műve-

lői közül melyiknek a hatása milyen mértékű és a többiétől miben tér el s milyen a kölcsönös hatás a nevelői gondolkodás és a mai magyar élet között (a nev.-tud. mai állapota). Gyakorlati szempontból az a főkérdés: a nev.-tud. eredményei mennyire érvényesülnek, mi segíti ezt és mi akadályozza, melyik fajta intézményben és milyen korú nevelőkben mi iránt van inkább szakszerű érdeklődés (elvi kérdések, erkölcsi nevelés, oktatás módszere, testnevelés?), a szervezett nevelés mely részletének milyen irányú változtatását kívánják (a hivatásos nevelők nevelői gondolkodása). Ugyanezt meg kell vizsgálni a társadalom mindenik rétegében is: mi jut el a szakismeretekből a közönségig (pl. a családi nevelés irodalma), melyik kör hogyan érdeklődik a nevelés egyéni és nemzeti kérdesei iránt, hogyan vélekednek általában a nevelésről, mai módjáról, iskoláról, műveltségről, a gyermekről és a családi életéről, miként keletkeznek s hol miben állanak, hogyan nyilatkoznak a nevelési szükségletek (egyéni hiányérzés, fiatalabbakkal való elégedetlenség, a foglalkozás szükségletei) s miféle kívánságokat, javaslatokat fejeznek ki (gazdálkodók, kereskedők, orvosok, katonák, stb.). Mindebből látszik meg a nev. gondolkodás elterjedtsége és sokféle alakja.

A nevelés egyetemes feladatai mindenik fokon megjelennek valahogyan a köztudatban, de vajjon melyiket tartják fontosabbnak, melyikre nézve van közvélemény (pl. egészség élet), vagy eltérés (pl. értelmi és erkölcsi nevelés viszonya, tanulmányok köre), vajjon a feladat kétséges-e vagy csak a módszere vitás, nem a fogalmak bizonytalansága okozza-e a különbségeket? Számba kell venni az érintkező tudományok különböző álláspontú szakembereinek a nev.-tud.-ról való nézeteit és egyes kérdésekben elfoglalt álláspontját, — a nevelésügyi igazgatás szerveinek elvi és gyakorlati kérdésekben mutatkozó tájékozottságát, — a közigazgatásban, igazságszolgáltatásban, honvédelem, közegészségügyi politika körében s általában a közéletben meg-megvillanó vagy állandóan érvényesülő felfogást a nevelésről és iskoláról, — a nevelés, művelődés gondolatának szerepét a jelen és a jövő gondját hordozó politikában, cselekvésben és tervezésben. Szerte a világon folyik a nevelésnek a nemzeti politika határozott rendszerébe való beépítése: van-e szükségünk arra, hogy idegen mintát

kövessünk, jó lenne-e az nekünk, élnek-e bennünk a magyar nevelői gondolkodás hagyományai, közelebbi és távolabbi múltunk nevelésügyi tanulságai és milyen viszonyban van a nevelői gondolkodásunk a nemzet mai benső állapotából és nemzetközi helyzetéből következő politikai követelményekkel?

E kutatás területének és kérdéseinek további részletezése azok után, amiket a nevelői gondolkodás történetével kapcsolatban (48—60 o.) láttunk, felesleges. Csak azt az egyet említem még fel, hogy itt sem szabad elmaradnia annak a kérdésnek: milyen állapotban van ma a nevelői gondolkodás nevelése, azaz miként gondoskodunk és ki gondoskodik pl. a szülői gondolkodás kifejlesztéséről (különbéle „anyák iskolája“, nevelési tanácsadók, szülők iskolája), az ifjúságért és általában mások lelkületéért való felelősség kifejlődéséről (a foglalkozások etikája), milyen szerepe van az iskolai nevelők képzésében a nevelésügyi tanulmányoknak, azaz miként gondoskodunk arról, hogy tanítók-tanárok ne csak egyik vagy másik ismeretkör, hanem valamennyien a nevelés szakembereinek tekintsék magokat. Ide tartozik az a kérdés is: mi a helyzete a neveléstudománynak az egyetemeken és főiskolákon, miként történik most e szakban a tudósnevelés vagy nevelődés és ennek mi része van nevelői gondolkodásunk mai állapotában. Jórészt ezen fordul meg az is, hogy a kutatás most látott feladatai mennyire valósulhatnak meg.

6.⁷³ Nevelésügyi állapotrajzok. A körülmények mindenik csoportja a kutatásnak egy-egy ágát jelenti és mindenikben a részletkérdések tömege várja részint az eddigi munka nagyarányú folytatását, részint újnak indítását. Az egész magyar nevelés minden körülményéről kell teljes képünknek lennie, de ehhez nem juthatunk el másként, csak a körülmények egyes csoportjainak és egyes esetekben való jelentkezésének részletes felderítésével. E kutatásnak két módja van: valamely részletkérdést vizsgálhatunk a legtágabb körben (ez pl. a lélektani kutatás módja) és megvizsgálhatunk valamely nevelési helyzetet minden oldalról (pl. a falukutatás módján). Használunk kell mindkét módot, mert kiegészítik egymást. Ha pl. az iskolai növendékek testi állapotát vagy értelmességét akarjuk megállapítani az egész országban, akkor végig kell menni egyenként minden iskolán s a vizsgált részlet helyes fel-

ismerését nagyon elősegíti, ha a meglevő teljes kép minden körülményről tájékoztat; ha pedig egy növendék, egy család, iskola vagy más egység nevelésügyi viszonyait keressük, a másokon végzett részlettanulmányok eredményei nélkül nem ismerhetjük fel a talált adatok jelentőségét. Anélkül, hogy az egyes kérdések vizsgálatát kevésbé fontosnak akarnám feltüntetni, itt most az egyes helyzetek minden oldalú tanulmányozását hangsúlyozom. Ha a kutatás a nevelés gondolatával folyik, akkor nemcsak egyes tényeket, hanem azok nevelésügyi jelentőségét is meg akarjuk ismerni, ez pedig csak az egyidejű, együttlevő körülmények mindenik csoportjának összeállításából tűnhetik ki.

Az így keletkező nevelésügyi állapotrajz: a körülmények teljes felmutatása a nevelés valamelyik esetében. Szólhat egyetlen növendékről és különböző terjedelmű nevelési közösségekről. Egyéni alakjában körülbelől ugyanaz, mintha az egyéni lap, jellemlap, környezettanulmány néven szokásos kérdéseket összesítenők, azzal a lényeges különbséggel, hogy a nevelésügyi állapotrajz a család multjára is rámutat s a nevelők jellemzését is magában foglalja; szélesebb körben mutatja meg az egyént, mert helyzetének ismerete megkívánja annak a nagyobb körnek az ismeretét is, amelynek a családon túl tagja, amely családján keresztül őt is befolyásolja. Az egyéni állapotrajz, ha testvértelen gyerekekről szól, egybeesik a családdal; többgyermekes családban mindenik számára vannak a nevelésnek sajátos körülményei s ekkor külön kell megállapítani ezeket. — A község állapotrajza vagy keret a családoké számára vagy a családi állapotrajzok összesítése. A keretre már akkor is szükség van, amikor a végleges összefoglalás még nem lehetséges. Az általános, inkább külső adatok a szűkebb körű kutatást útbaigazítják; ez pedig rendre kitölti, teljesebbé és pontosabbá teszi a község rajzát és kialakul az egész községet valóban jellemző kép. Korszerűségét és érvényét a változások állandó megfigyelése biztosítja. — Ahol a községben egy felekezet van s csak annak van iskolája, ott község, egyházközség, iskola állapotrajza azonos adatokból áll, csak az összeállítás más; többféle vallású, több iskolájú községben a község összefoglaló rajza már e különbségeket is a község nevelésügyének jellemző vonásai között világítja meg. Nagyobb

területű, külön részekre tagolt helységekből szinte sajátos élete van a városrészeknek, a lakosság is más elemekből áll, iskolái másfélék lehetnek, ezért az egészet magában foglaló egész kép csak a részek külön állapotrajzaiból állhat elő.

Minden állapotrajz a község általános adataival kezdődik (pl. földrajzi helyzet, kiterjedés, természeti és közlekedési viszonyok, történelmi emlékek, a lakosság eredete, száma, hagyományai, megoszlása nyelv, felekezet, életkor, foglalkozás, anyagi állapot, tanultság stb. szerint; egészségügyi és népességi viszonyok). Ez az általános keret akkor is szükséges, ha egy család vagy egyik egyház nevelésügyi képét keressük. Mindenik állapotrajzban ott van aztán minden, ami abban az esetben a teljes képhez szükséges, ami közvetlenebbül a lakosságra, növendékekre, nevelőkre, intézményekre minőségére vonatkozik, a község és egyház közállapotait (összetartás, ellentétek, műveltségi és vagyoni különbségek és következményeik, életmód) s a család életét illeti, a tárgyalt körben a gondolkodást, erkölcsiséget, törekvéseket jellemzi s a művelődés vágyát, irányát és lehetőségeit mutatja meg. A nemzet állapotának adataiból mindenütt annak van helye, ami éppen azt a helyzetet érinti. — Iskola állapotrajzában mindig fontos megállapítani pl. azt is: nem tapad-e hozzá jogosan vagy alaptalanul valami hírnév, hogyan különböztetik meg az ugyanott működő s azonos fokú másik iskolától, van-e ilyen esetben állandó közönsége, stb.

Ez a feladat sok ember munkáját kívánja, szinte annyit, ahány állapotrajz készül, hiszen nemcsak egyszeri összeállításról van szó. Annyi képzett szakember pedig nincs, az bizonyos. Enyhíti ezt a nehézséget, hogy itt a feladat lényege első sorban és nagy mértékben az adatgyűjtés, erre könnyű felkészülniök különösen a nevelői vagy orvosi pályán levő s a kérdések jó részével amúgy is ismerős embereknek. Kiki a saját működése helyén lehet ennek a feladatnak értékes munkása, mert ekkor végezheti a munkát szinte észrevétlenül és csak ismerős helyen lehet iránta olyan bizalom, amilyen az anyag némely részének összegyűjtéséhez feltétlenül szükséges (pl. testi és mélyebb lélektani vizsgálatok, életmód megfigyelése). Azonban ebben is van bizonyos nehézség: ha saját környezetünket vizsgáljuk, esetleg nem tudunk megszabadulni személyes élmé-

nyeinak hatásától. Megeshetik, hogy a tényeket egyszerű megállapítás helyett már valamilyen színezettel jegyezzük fel. Ezt a veszedelmet a feladat tudományos jelentőségéről való tájékozottság és a törekvés komolysága lényegesen csökkenti, távolabb álló, egyedül tárgyi érdeklődésű munkatárs ellenőrzése pedig el is oszlathatja.

Az adatgyűjtést és értékelést élesen ketté kell választani még akkor is, ha mindkettőt ugyanaz az ember végzi. A pontos adatgyűjtés maga is nevezetes tudományos szolgálat; ezzel a gyakorlat emberei hatalmasan segíthetik elő az anélkül többnyire aránylag csekély anyaggal dolgozó tudományos szakemberek munkáját. Sőt már az állapotrajz kérdéseinek összeállítására sem igen lehetséges az egészen gyakorlati emberek közreműködése nélkül, hiszen a valósághoz ők vannak egy-egy ponton igazán közel, közelebb, mint aki áttekint ugyan a kutatnivalók egész területén, de közvetlenül szintén csak szűk kört ismer. Csak a helyi viszonyok alapos ismerete teszi lehetővé a különféle adatok kimerítését s a változások pontos megfigyelését. — Az egyes állapotrajzok átvizsgálására, sőt bizonyos (pl. a nevelőkről szóló) adatok gyűjtésére különösen alkalmasok lehetnek a felügyelők, akik több intézetet és helyzetet ismernek; nagy hasznót tehetnek a község életét alaposan ismerő, bár a neveléstől távolabb álló művelt egyének is.

Az állapotrajz érdekében folyó helyszíni kutatás tehát minden ponton külön feladat. Éppen ez a korlátozás jár arra a helyre nézve fontos eredménnyel. Az új adatok ugyanis már az adatgyűjtés közben tisztulást idéznek elő: megerősítenek valamely álláspontunkon vagy tévedésünkre figyelmeztetnek, jelenségeket megértetnek; így jóformán napról-napra lehet a nevelés valamelyik részecskéjét a jobban megismert helyzethez vagy az észrevett változásokhoz alkalmazni. Gyakorlatilag elősegíti ez az újításnak a nevelésben egyedül célravezető módját, az apránként való folyamatos megújulást. Tudományos értéke többféle. Így pl. a növendék lélektanához éppen az alapos ismeretség és tartós együttműködés következtében járul sok adattal. A nevelő lélektana szempontjából becses önmegfigyelésre ad alkalmat a gyűjtőnek magának: ráeszmél, hogy mit jelent a nevelői tudatosságra nézve ez a tájékozódás a körülményekről, mit jelent a tudatosság tisztulása a nevelői gondolkodás érvényesü-

lésére és a munka sikerére nézve. Egyébként pedig az egy-egy helyen összegyűlő adatok többféle feldolgozása teljesen megismerteti azt a nevelésügyi helyzetet; sok állapotrajz együtt pedig nemcsak a külső tényeket, hanem a nevelésben mint kettős, párhuzamos lelki folyamatban és mint a közösség életnyilvánulásában érvényesülő benső törvényszerűségeket is megvilágíthatja.

Az állapotrajzok ugyanis kiegészítik egymást és a legkülönbözőbb összesítéseket és feldolgozásokat engedik meg. A családi állapotrajzokból kialakul egy-egy társadalmi osztály, az iskolakéből az iskolafajok, a községekből a különböző fajtájú községek, az egyházközségekből egyes országos egyházak nevelésügyének képé, mindezekből együtt pedig az országé. A feldolgozásból kiderül a nevelési helyzetek rendkívüli sokfélesége, nevelésünk ügyének minden jellemző, meggondolni és megoldani való kérdése, egyiknek egyetemes, másinak országos, némelyiknek csak helyi, de ilyenül esetleg messzire nyúló jelentősége. A tudományos munka elé ezzel újabb megújabb feladatok állanak, a művelődéspolitikai élethű alapvetést nyer s mind az irányelvek országos alkalmazására, mind a helyi szükségletek kielégítésére igazolt útmutatást. A körülmények pontos megismerése meggátolja a lealázó idegen-utánczást, ami ellen enélkül hiába beszélünk — s megszabadítja az elmélkedést is, a szervezést is az ötletek kapkodó felületességétől és az országot a sebtében való általánosítások ártalmaitól, mert módot ad a nekünk való nevelés meghatározására.

VIII.

1. A nevelés magyar rendszerének kiépítése. — 2. A nevelés magyar feladatainak, — 3. lehetőségeinek, — 4. módjának és szervezetének megállapítása.

1. Az előzmények és körülmények megismeréséből kiderül a magyar nevelés történeti kialakulása és adott mivolta. A történeti előzményekből feltárulnak nevelésünk régi, koronként módosult alakjai, a nemzet életében volt szerepe, fejlődésének jellemző vonásai, sajátos előmozdítói és akadályai. A körülmények részletes megvizsgálása tisztázza nevelésünk mai, változatos alakjait, hatásának növendékekben és nevelőkben, egyéni

környezetben és országos közviszonyokban rejlő feltételeit és meghatározóit. A kutatás e két nagy terén adatok tömegének részletes feldolgozásából kialakul a magyar neveléstörténet az eddiginél jóval teljesebben; egyre határozottabban magyar alapokat szerez a neveléslélektan; fokozatosan tisztuló képet nyerünk arról, hogy nevelésünket az öröklés, népi sajátságaink, társadalmi viszonyaink, politikai életünk és gazdasági állapotunk s a közműveltség (közegészség, közértelmesség, közerkölcsiség) egyenetlen színvonala miképpen határozza meg; az intézmények és kisebb-nagyobb közösségek változásainak állandó nyilvántartása módot nyújt a nevelési szükségletek és a nevelés egybehangzásának folyamatos biztosítására; a szűkebb körök művelődésügyi számadatainak teljes kimerítése közvetlenebbül használhatóvá teszi az országos statisztikát.

Mindez azonban csak alap; a neveléstudománynak további, magyar szempontból végső feladata: kiépítenie a nevelés magyar rendszerét. Ez nem valami különleges rendszeri jelent, csupán a nevelés itt szükséges, kívánatos és lehetséges módjának kifejtését. A neveléstudomány szabályozó jellege reánk nézve csak ezen az úton érvényesülhet; a mi életünkhöz csak így kapcsolódhatik. A további kutatás előtt tehát három kérdés áll: a nevelésnek mi az itteni feladata, — milyen viszonyban van ez a feladat a megvalósítás itteni lehetőségeihez, — miképpen kell nevelésünknek alakulnia és különféle alakjainak szerveződnie, hogy egész nevelésünk (a köznevelés) betölthesse a magyar életben reá váró feladatot.

Ezek a kérdések — feltéve, hogy ama kutatások az alapot kellően megadták — nem kívánnak az eddig látott tennivalókhoz hasonló adatkutatást. Itt a már megismert anyag értékesítésére kerül a sor, az egyéni felfogás jut szóhoz; a kérdések megoldására a neveléstudomány másik módszere, az elmélkedés szükséges. E téren tehát nem az a nagyarányú, együttes, gyűjtő és feldolgozó munka vár reánk, amelyet pl. a lélektani, történelmi, néprajzi vonatkozású kutatás kíván, hanem az összegyűlt anyagnak határozott szempontokból való értékelése. Azért itt is szükséges minél több ember munkája, mert egy emberé nem járhat mindenkiket kielégítő eredménnyel, hiszen a kérdésekhez sok oldalról nyúlhatunk s a vélemények nagyon különbözők lehetnek. De nem is elég pusztán véleményeket fe-

jezni ki; úgy sohasem alakulhatna ki a nevelésre nézve a szükséges közvélemény. Ezek megteremtése pedig a tudományos munkának szintén feladata.

Valamely álláspont tudományos értékét a nevelés ügyében is az szabja meg, hogy mennyire alapul kutatások eredményein s mennyire tárgyiasság ítéli meg azokat. Az igaz, hogy a legtéljesebb tárgyiasság szándéka is módot ad arra, hogy különböző rendszerek keletkezhessenek, mert a még olyan tárgyiasság szemlélet és értékelés is személyes. Azonban aszerint, hogy az előzmények és körülmények mennyire tisztázottak, megvan a kisebb vagy nagyobb lehetősége a feladatokban való egyetértésnek, s minél tisztultabb a lélektani és társadalomtudományi alapon fejlődött nevelői gondolkodás, annál kevésbé engedi meg külső befolyások érvényesülését, annál remélhetőbb tehát, hogy az egyetértésnek vagy legalább egymás megértésének feltételei a lehetőségek megítélésére s a módok és eszközök megválasztására vonatkozóan is kialakulnak.

2. A nevelés magyar feladatainak kijelölése csak akkor lehet tárgyiasság, ha az emberek mindenik csoportjának minőségéből, a nemzetnek mint egységnek és valamennyi részének adott helyzetéből s a köznevelés állapotából vonjuk le a nevelési szükségleteket. Már maga az, hogy miből vonunk le nevelési szükségletet s az is, hogy ezt miképpen fogalmazzuk, nevelői gondolkodásunk alaptételein fordul meg; legelőbb tehát mindenkinek, aki ilyesmivel foglalkozik, tisztáznia kell maga számára a nézőpontot, a tények nevelésügyi értékelésének mértékét. Igyekezni kell, hogy ez a mérték, amennyire csak lehetséges, egyéni ne legyen. Evégre a legkomolyabban kell venni minden ítéletet és kívánságot, amely emberekről, közállapotokról, nevelésről elhangzik s megvizsgálunk: mi a jogosultsága, mit erősít meg abból, mivel egészíti ki azt, amit magunk is észrevettünk, mi benne tévedés a mi szemszögünkből nézve. Minden olyan tényt mérlegelnünk kell, amely az emberek minőségével kapcsolatos, azaz ebből következik vagy ezt alakítja. Ami adat így összegyűlik, az nemcsak ítéletünk tárgya, hanem ítéletünk helyességének mértéke is. Ez a kölcsönös ellenőrzés teszi megnyugtatóvá a szükségletek felismerését annak, aki tévedéstől lehetően óvakodik.

Az adott viszonyok ily szempontú átvilágítása szükség-

képen az előzményekre irányítja a figyelmet: amit látunk, miért van így? A történelem tanulságaiból kapjuk meg a szükségletek igazi értelmét: emberek és helyzetek mely vonásainak mi a jelentősége a nemzet életére nézve, mik azok a tulajdonságaink, amelyek eddigi megmaradásunkat biztosították, amik megújuló veszedelmeinket okozták és jövőnket ma is veszélyeztetik, melyikre nézve mi a nevelési szükségletünk. Így lehet megállapítani, hogy a nevelésnek, a jövőt előkészítő tevékenységnek miféle feladatai következnek multunk és jelenünk világos ismeretéből.

Arról már volt szó (VII., 2.), hogy a körülményeket a nevelés egyetemes feladataihoz kell mérnünk. A nemzeti feladatokra is ez a mérték. De az is egyéni lehet, hogy ki mit lát egyetemes feladatnak s ez nem mindegy az eredményre nézve. Annál óvatosabbnak kell lennünk, s magunkkal szemben is állandóan figyelni kell, vajjon az előttünk egyetemesnek tetsző feladatok körében valóban kielégíthető-e minden követelmény, amelyet az imént jelzett ellenőrző eljárás a magunk nevelési szükségletének ismertetett fel. Eszerint feladat annak megállapítása is, hogy a szükségletek teljes megismerését és a feladatok hiánytalan kitűzését melyik felfogás biztosítja leginkább. Ebből azonban csak annyi a magyar feladat, hogy a nálunk jelentkező különböző álláspontokat kell ebből a szempontból megvizsgálni.

Egyébként bármilyen is a kiindulás, a nevelésre itt váró feladatokat nem elég általánosságban jelölni meg, hanem mindenféle helyzetre vonatkozóan meg kell keresni a közös feladat sajátos alakját. Ha pl. azt mondjuk, hogy feladatunk a nemzeti önismeret megalapozása, ez áll az egész nemzetre nézve s elemei is bizonyára azonosak, de a társadalom különböző köreiben lényegesen más lépésekre vagy más sorrendre van szükség; — a társadalomba, a nemzet életfolyamába való beillesztés, a külpolitikai fogékonyság felkeltése, a másokkal törődésnek, önérzetnek és szerénységnek, a kezdeményezés és a felelősségvállalás bátorságának kifejlesztése igen különböző közvetlen feladatokat jelenthet nemcsak egyének, hanem csoportok és vidékek szerint is. Ugyanezt látjuk akkor is, ha — szintén csak például — a nemzetté nevelés örök feladatára gondolunk; sem ezt, sem az egyesek számokra lehetséges teljes ki-

fejlésének elősegítését, vagy a mindenféle munkára szükséges elegendő ember nevelését, a közös munkára való képesség és hajlandóság kifejtését, sem semmi más ilyet nem elég ilyen általánosságban tűznünk ki feladatul, hanem az a nagy kérdés, hogy ezek a feladatok miképpen, hányféle alakban állanak éppen mi előttünk.

3. A feladatokat a szükségletekből alku nélkül kell levonni, de amint ez megtörtént, meg kell vizsgálni a megvalósítás lehetőségét is. Legelőször is gondos mérlegelést kíván, hogy a nevelés szempontjából kitűzött feladatok milyen viszonyban vannak a nemzetben uralkodó eszmével. Ha t. i. van ilyen eszme. Az uralkodó eszmével megegyező feladat megkapja a legfőbb támogatást, a közhangulatét. Ezzel szemben álló feladatok nem teljesülhetnek, legalább is csak nagyon kis mértékben, még akkor is, ha ez a nemzetnek az uralkodó irányzatnál-inkább érdekében állana. Ha pedig nincs uralkodó eszme, azaz ha többféle van, abból a nevelés sorsára, feladatainak betöltésére, e feladatokhoz fűződő érdekek kielégülésére állandó bizonytalanság és nyugtalanság háramlik. Az előzmények megmutatják, mint volt ez eddig s mi baj vagy haszon járt vele a nevelésre és a nemzetre; a körülmények megmutatják, milyen a helyzet e tekintetben ma s mennyi reménység lehet a nevelés felismert feladatainak nyugodt szolgálására.

Amit a körülmények vizsgálása a növendékek, nevelők, általában a felnőttek minőségéről, családi életéről, közállapotokról, köznevelés állapotáról feltár, az mind számot tesz és alaposan számba veendő egyenesen abból a szempontból: mit jelent mindez a feladatok teljesítésére; milyen segítséget, milyen akadályt. Az alakító hatásoknak oly sokféle csoportosulása mind várja ezt a tisztító munkát; látnunk kell, hogy mivel kell a nevelésnek megküzdenie határozott feladatai érdekében. Egyes feladatok külön tanulmányozást kívánnak erről az oldalról: Így pl., hogy a nemzeti egység követelménye érdekében mit remélhetünk a neveléstől s miben áll ez irányban a feladat, az nem ismerhető meg a közös munka lelki akadályainak aprólékos elemzése és elhárításának külön feladatként vállalása nélkül. Ha pedig a nemzeti tudatosságot nézzük, mint a feladatok egyik összefoglalóját, levegőben beszélünk mindaddig, amíg ennek a felekezeti, faji, osztálytudatossághoz való törté-

neti, lélektani, politikai viszonyát, a nemzeti érzés különbségeinek egyéb, pl. gazdasági, műveltségi elemeit, mindezek jelenlegi irányát és erejét meg nem vizsgáltuk. Egészséges életre akarunk nevelni: látnunk kell ennek az öröklésben, népbetegségekben, lakásviszonyokban a mi útunkban álló korlátait; a nemes érzület mindenütt feladata a nevelésnek: nekünk ismerünk kell a mi ifjúságunkat meghatározó érzelmeket; a nemzetet tájékoztatni akarjuk belső állapota és közvetlen tennivalói felől: nem lehet, amíg számba nem vettük a tiszta tájékozódást megnehezítő érzelmi és egyéb gátlásokat. Így végig mehetünk valamennyi feladaton s végig is kell mennünk.

A körülmények s életteni és történelmi előzmények ismeretének gyakorlati jelentősége ez: megmutatják, hogy a kitűzött feladatokból melyik körben minek a megvalósítását mennyire remélhetjük, mekkora erőt kell reá fordítanunk, hol van szükség előbb a körülmények módosítására s mi annak talán szintén a neveléshez tartozó feltétele, avagy csak másféle eszközzel elhárítható akadálya (pl. népjóléti gondoskodás, úttalan lakóhelyek kimentése az elhagyatottságból). A lehetőségek tisztázásából kiderül, hogy azonos feladatokat különböző módokon lehet betölteni eltérő viszonyok között, de egy nagy közösségnek minden nevelési feladata egyetlen nagy egységbe tartozik s éppen a változatos lehetőségeket kell az egyöntetű szervezetnek biztosítania.

4. A nevelés módjának és szervezetének elvi követelményei a nevelés fogalmából következnek, azokra nézve tehát külön magyar feladatunk nincs. Kérdés azonban, miként teljesíthetjük a magyar feladatokat az adott viszonyok között legjobban. E kérdésnek három része van: *a)* milyen nevelői eljárás felel meg a magyar növendék testi és szellemi alkatának és állapotának, — *b)* hogyan kell elrendezni a nevelés menetét, hogy a testi és szellemi fejlődés minket jellemző lépéseivel meg-egyezzék, — *c)* a köznevelésnek milyen szervezete elégítheti ki az egész nemzet minden részének nevelési szükségletét.

Az első két kérdés a nevelésnek mindenik feladatára és ezek minden olyan részletére kiterjed, amelyben a növendék egyéniségére tekintettel kell lenni, kiterjed tehát az egész nevelésre; magában foglalja azt is, hogy a nevelés eszközeinek (gondozás, tanítás, gyakorlás) alkalmazása hogyan lehet itt

igazán eredményes. A harmadik nagy kérdés ugyanezeket a részletkérdéseket az egész nemzetre vonatkoztatja; ami az egyesekre nézve a nevelői eljárás, azt jelenti a nemzetre nézve a nevelésügy szervezete. E tekintetben nemcsak azt kell megvizsgálni, hogy a szervezet milyen legyen, hanem azt is: mely szükségletek kívánnak meg határozottan kiépített szerveket és melyeket elégíthetik ki inkább a művelődés szabad alkalmai.

Bizonyos, hogy nem találunk olyan eljárást, amely azonosan ráilljék mindenik növendékre, sem olyan szervezetet, amely teljesen különbözzék minden más ország nevelésügyi szervezetétől. Ez azonban nem is szükséges; az emberi egyéniség is másokkal közös emberi vonások sajátos egysége, a nevelés nekünk való módja is ugyanígy tér el más népekétől. Éppen egyének és helyzetek természetes sokfélesége sürgeti azonban a nyomozást abban az irányban, hogy a nevelés elvileg lehetséges különféle módjai között van-e olyan, amelyet mi leginkább általános érvényűnek tarthatunk magunkra nézve, és meg tudjuk-e találni azt a szervezetet, amely szükségleteinket természetesen elégíti ki. Nem valami különleges módszerre gondolunk tehát, sem valami sehol nem látott szervezetet kell kieszelnünk, hanem éppen a minden mesterkélés nélküli kereszük, azt, ami a nevelés örök rendeltetése érdekében itt a legkülönb szolgálatot teheti.

A vizsgálódás útja e tekintetben is ugyanaz, amely feladatok és lehetőségek felismerése, körülmények felderítése céljából is szükségesnek mutatkozott: a szűkebb körökben, egyes szükségletek kielégítésére alkalmas eljárásokat kell előbb tisztáznunk, azokból alakul ki az egész magyar nevelés sajátos módja és kívánatos szervezete. Akár testi és szellemi alkatunkat és állapotunkat, akár a fejlődés menetét, akár a közös szükségleteket akarjuk módszer és szervezet megállapításában alapul venni, mindig az a kérdés: a rendelkezésre álló adatok mekkora körből valók, abban mennyire egyetemes érvényűek, a belőlük következő eljárás tehát mekkora körben alkalmas arra, hogy a feltétlenül szükséges egyéniesítésnek zsinórmértéke lehessen. A magyar sajátosságokat, magyar jellemet — ugyanúgy, mint a velünk élő nem-magyarokét — abból látjuk meg, hogy milyen egyéniségek túlnyomó száma jellemzi az egyes

köröket s melyik kör milyen nagy helyet foglal el az egészben; a nevelési szükségletekről ugyanez áll. A részletkutatás eredményeinek összefoglalása adja meg itt is az egyetemes, de azért nem merev és nem kizárólagos útmutatást.

Azt, hogy az eljárásnak magunkhoz alkalmazását a nevelés mindenik feladata megkívánja, azért kell hangsúlyozni, mert módszeren többnyire csak az oktatás módszerét, sőt még szűkebben az iskolai tantárgyak feldolgozásának módját értik. Kétségtelen azonban, hogy ez csak következik a szélesebb alapról és jóságát az egész nevelés módszerének alapelveivel való megegyezés szabja meg. Még inkább megokolja ama figyelmeztetést az a körülmény, hogy az oktatás módszerét is legtöbbször csak valamelyik iskolafajra vagy fokra vonatkozóan vizsgálják, holott az a természetes, hogy a nevelésnek mindenik alakjában csak a valamennyi többire is érvényes elveket alkalmazzuk megfelelően. Igaz, hogy az előbb említett követelmény, az egyes esetek megvizsgálása és azután a közös eredmények levonása, itt is helytálló, de a lényeg az, hogy ne magában nézzünk semmit, és ne akarjunk a szűk körben megállapodni addig, amíg azt az egészszel össze nem vetettük. Így itt nincs ellentmondás: az egész nevelés nekünk való módját kell megkeresnünk, azt a módot, amelyen a magyar növendékekhez leginkább hozzájuk férhetünk, a reájuk tett hatásunk leginkább tartós lehet s bennök az egészségre, szellemi önállóságra, nemcsak érzületre való törekvést ki lehet fejleszteni. Erre a tárgyi alapot azok a kutatások adják meg, amelyek a magyar ember testi-lelki minőségére vonatkoznak. A módszer szempontjából különösen fontos a különféle hatások befogadása, feldolgozása, megtartása és felhasználása módjának tanulmányozása; így alakulhat ki a szorosán vett, vagyis a nevelői eljárás lélektani alapjait felmutató neveléslélektan magyar alakja.⁷⁴

Az értelmi fejlődésnek az egész fejlődésben való szerepe miatt, de a nemzeti önismeret egyéni és közösségi (nemcsak nemzeti) jelentősége miatt is különösen fontos az a kérdés: miféle tartalommal lássa el a nevelés a növendék elméjét. Két szempont dönti ezt el: mit kíván a nevelés hatása nélkül ébredt, természetes érdeklődés és az érdeklődésnek mily irányban való felkeltése szükséges az egyén és a nemzet életének nevezetes kérdései miatt. Az értelmi fejlődés a tudatosodás irányában halad,

mi tehát az az ismereti anyag, amely a magyar növendék tudatosságát megalapozza, amivel úgy lehet bele állítani a szellemi fejlődés folyamatába, hogy nemzete mai állapotát megértse és a folyamatnak tudatos részese lehessen, — mik azok az ismeretek, amelyek a számára a nemzet jövőjének s ennek keretében a magáénak tudatos szolgálatát teszik lehetővé.⁷⁵ Ezen a ponton már csakugyan nem a részletekkel, az egyes körökkel, hanem az egésszel kell kezdenünk a kutatást. Nem külön egyik vagy másik életkorra, iskolafaj növendékeire nézve kell összeállítani ezeket a követelményeket, hanem együtt az egész nemzet számára. Igen sokoldalú tanulmányozásra van szükség, hogy hagyomány, haladás, nemzeti önismeret, nemzeti politika, egyéni érték és érvényesülés érdekében megállapíthassuk: történelmünkéből, irodalmunkból (nemcsak a szépirodalomból és nem is csupán a magyar nyelvükből), tudományosságunk és művészetünk mindenik ágának alkotásaiból mi az, aminek át kell öröködnie, ami a jövő nemzedékek művelődését a magyar műveltség felé vezeti; — a nemzet adott viszonyai között mi az, amiről most élőknek, most felnövőknek alaposan tájékozottnak kell lenniök, hogy a helyzetet és tennivalókat megláthassák, egymást megérthessék s közös munkára készek és képesek lehessenek; — szintén a nemzet életviszonyai alapján mi az, ami szükséges és alkalmas avégre, hogy a művelődő magyar ember a magyar életet az emberiség életének részeként, annak keretében, sőt attól való függésében ismerhesse fel s ezzel nemzeti önismerete tiszta és tág keretet nyerjen. Nagy, országos tanítástervben, az egész nemzetre, mint egységre kiterjedő eszményi tervezetben kell összeállítani mindamaz ismeretek rendszeres egységét, amelyekből a különböző életkoroknak, társadalmi rétegeknek, az egyes életpályákra készülőknek való tanulmányi rendet meg lehet határozni. Mindenikét abból a szempontból: kit milyen úton lehet a közös célhoz, a nemzeti tudatossághoz elvezetni. Egyik ide jut természetes érdeklődésének kielégítésével gyors lépésekkel, szinte akadály nélkül, a másiknak különféle gátlásokat kell leküzdenie, lassabban halad és másféle módszer segítségére szorul. Itt következik aztán annak megvizsgálása: a feladat természete és a növendékek minősége a közvetlen eljárásnak melyik ponton milyen módosulását kívánja meg.

Ez a szervezésnek is irányító gondolata. Kérdés tehát, hogy melyik intézmény milyen szellemi tartalommal szolgálhatja a rendeltetését legjobban s a különféle lehetőségek és a nemzet feladataitól megkövetelt munkanemek sajátosságai miatt milyen különböző intézményekre van szükség. Külön tanulmányozást kíván, hogy melyikből hány és hol van helyén. S külön vizsgálat tisztázhatja azt is, hogy az általában művelő és a határozott életpályára nevelő intézmények munkája miként lehet a nagy különbségek ellenére is egymásnak kiegészítője a nagy szervezet keretében. Ez így megérintett kérdések csak akkor tisztázódnak, ha a magunk viszonyaira néző tanulmányozás közben a köznevelési szervezet jóságának egyetemes feltételeit vetjük alapul és azt kutatjuk: miképpen kell alakulnia a szervezetnek, hogy az egész nemzet nevelésében meglegyen a történelmi folyamatosság és biztosítva legyen a korszerűség; a szervezet egyöntetű legyen, de mindenik szerv egyéni módon tölthesse be feladatát; minden ember megtalálhassa saját fejlődésének a segítségét mindenik főként és a nemzetnek egyetlen szükséglete se maradjon kielégítetlenül; a szervezetnek ez a hézagtalansága azonban ne okozzon merevséget, hanem éppen biztosítsa a szabad mozgást, azaz az élet változásaival együtt jelentkező újabb szükségletek folyamatos kielégülését.

IX.

1. A kutatás végső eredménye: a nemzeti nevelés. — 2. A tudományos munka szervezésének kérdései.

1. A nevelés nekünk való módjának és szervezésének kidolgozása voltaképpen a magyar neveléstan és a magyar szervezéstan, azaz művelődéspolitikai kialakulását jelenti. Neveléstan és művelődéspolitikai viszonyának fejtegetése nem tartozik ide, de anélkül sem kétséges, hogy a neveléstudomány magyar feladatainak rendszeres munkálása ehhez a kettős eredményhez vezet, a kettő lényeges különbségének és mély összetartozásának felismeréséhez. Mindkettő a nevelés gyakorlatának irányítója s általuk egyesülnek a múlt és jelen nevelésének részletes felkutatásából származó tanulságok a gyakorlatban s válnak részesévé az egész nemzet további alakulásának. Csupán az ilyen alapú nevelés lehet nemzeti nevelés.

Ekkor jut jogos helyéhez elgondolásban és végrehajtásban minden sajátosság, amely a neveléstudomány egyetemes követelményeit érvényre juttatja; így nem lehet a nevelésben sem a nemzeten belől semmi egyoldalúság, sem más nemzetekkel szemben kizárólagosság.

2. E néhol igen részletezővé lett, másutt nagyon is röviden végző fejtegetés végén szükséges lenne a kutatás szervezéséről is szólni. Sorra lehetne venni azokat az intézményeket, amelyekben e munka némelyik része már folyik s azokat, amelyek egyik-másik irányban könnyen megindíthatnák. Csoportosítani lehetne a nevelés szempontjából elmondottakat az érdekelt szakkörök szempontjából és ismertetni, amit itt-ott már elvégeztek. Még kívánatosabb lenne megjelölni az ilyen munkára hivatott szervezetek egységbefoglalása módját, az egyetemi és más főiskolai neveléstud. tanszékek és a mellettük álló vagy felállítható kutató intézetek sajátos feladatait, különösen arra való tekintettel, hogy ezek a munka megosztásával rövid idő alatt is sokat végezhetnének, bár egyik tárgyalni való éppen ennek mai nehézsége és a nehézség elhárításának némely akadálya lenne. A munka szervezésére vonatkozó gondolatokat csak egy neveléstudományi kutató intézet tervével lehetne befejezni, olyan intézetével, amely neveléstörténeti múzeumot, mindenre kiterjedő adatgyűjteményt is foglalna magában, nyilvántartaná mindazt, amit ide tartozót saját munkaterükön a lélektani, néprajzi, élettani, társadalomtudományi, statisztikai, egészségügyi stb. társaságok és intézetek végeznek vagy csak kezdenek; s az új intézmény ily módon az egész, nagyterjedelmű nevelésügyi tudományos munkának középpontja lehetne.⁷⁶ Mindezek részletezése azonban külön tanulmányt kíván, azért itt ebbe a tervezettségbe nem bocsátkozom bele. Egyedül azt a gondolatot óhajtom végül is kifejezni, hogy magyar neveléstudomány csak akkor lesz, ha a neveléstudomány magyar tennivalóinak még oly szerénynek látszó részleteit is rendszeresen munkába vesszük.

Jegyzetek.

E közlemény vázlata egyik része volt annak az előadásomnak, amellyel 1925 márc. 19. a szegedi egyetemen tanári munkámat megkezdtem. A mellettem készülő dolgozatok sorozatának (*Értekezések a m. kir. Ferencz József-Tudományegyetem pedagógiai intézetéből, Új sorozat*) élére készítettem állítani a beköszöntőt annak jeléül, hogy a közlés egyetlen célja hallgatóim tájékoztatása. Az itt közölt szöveget és jegyzeteket is ez a gondolat magyarázza meg. — Az előszóval többször fejtegetett részletek összeállítása újra meg újra megszakadt ugyan, de a munka ezen a nyomon megindult s az intézet tagjainak közleményei — az *Értekezések* 2—12. száma, pár egybeült kiadott önálló tanulmány és egy nagyobb könyvészeti munka — némi eredménnyről is tanúskodnak. — Annak, hogy e kis munka az intézet dolgozatai között jelenjék meg, az a határozott értelme is lett volna, hogy kapocs legyen mesterem és elődöm, Schneller István, kolozsvári működésének a régi sorozat doktori dolgozataiban nyilvánult eredményei és a távozása után Szegeden kezdett munka között. Ottani székfoglalómnak ezt a jellegét másuttal való és ugyancsak késői megjelenése ellenére is kifejezem. — Budapest, 1934 október 13.

¹ Ez a tétel ebben a fogalmazásban kétségtelenül egyetemessérvényű és nyilvánvalóan nem új. Ezen az értelmezésen túlmege E. Kriek; jóllehet nevelélméletének alaptétele voltaképpen ugyanezt mondja: „Die Erziehung ist eine überall und jederzeit sich vollziehende geistige Urfunction des menschlichen Lebens“; vö. nagy kiterjedésű munkásságából főképpen ezekkel: *Philosophie der Erziehung* (1922.), *Nationalpolitische Erziehung* (1932), *Nationalsozialistische Erziehung*, begründet aus der Philosophie der Erzg. (1933). E szerző a német nevelői gondolkodásban ma a legnagyobb hatásúnak látszik s ezért tanulmányozást érdemelne első sorban az a mód, ahogyan idézett alaptételének következményeit levonja és ezzel a nevelés fogalmát s a nevelés külső-belső szervezetét is új világitásba állítja. Ez számunkra azért is tanulságos, mert lényegében véve a nevelésnek azt a felfogását erősíti meg, amely a magyar gondolkodás történetében eddigi ismereteink szerint uralkodónak mutatkozik, amely azonban nálunk mentes volt ennek az új német álláspontnak egyoldalúságot és bizonytalanságot okozó némely vonásától.

² *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. 1907.; II. kiadása 1911—1914, 3 kötetben. Ennek olvasásra szánt összefoglalása: *Abriss der experimentellen Pädagogik*, 1914.

³ *Vorlesungen* III., Vorwort és 831. l.

⁴ Az egyetemes neveléstudomány itt azt jelenti, hogy egyetemes érvényű, vagyis e kifejezésen itt a minden nemzetre és mindenféle vonatkozásban érvényes kutatásokat és eredményeket értem. Ily értelemben újabban a németek *internationale Erziehungswissenschaft*-ről beszélnek. Ezt nem helyes magyarul nemzetközi neveléstudománynak fordítani, mint ahogyan az „experimentelle Pädagogik” igazi értelme sem kísérleti pedagógia, aminek mondani szokták. A német név a pedagógiai, vagy ezt is pontosabban mondva: nevelésügyi kísérletezést, a nevelésügynek kísérleti úton vizsgálendő kérdéseit foglalja magában, egyes esetekben az ilyen úton talált eredményeket, de semmi esetre sem jelent valami teljes neveléstant vagy éppen sajátos, kísérleti neveléstudományt. Ugyanilyen tévedéstől kell óvakodnunk a „nemzetközi” jelző használatában is. Ez a neveléstudományban csupán a nemzetek közötti nevelésügyi vonatkozások különös hangsúlyozását jelentheti, de nem valami sajátosan nemzetközi, a nemzetitől eltérő neveléstudományt. Annál kevésbbé, mert hiszen a tudományosság éppen a minden nemzetre kiterjedő érvényességet jelenti, legalább is ennek a szándékát vagy igényét. Vagyis az egyetemességet. — Mindkét értelemben, azaz mind az egyetemesség, mind a nemzetek közötti vonatkozások szempontjából nagy jelentőségű egy új folyóirat: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1931 óta; szerk. P. Monroe és Friedrich Schneider, Köln. E szempontnak évtizedek óta nevezetes képviselője Kemény Ferenc, akinek ily irányú tevékenységét a külföldi szakirodalom is elismerte.

⁵ Itt a különböző nemzetek nevelésének összehasonlításáról van szó. Egyébként ugyanazt kell itt is mondanom, amit az előbbi jegyzetben: nem helyes magyarul valami külön összehasonlító neveléstudományról beszélni. Az összehasonlításról csupán mint a tudományos munka módszeréről lehet szó. Ezt a módszert több vonatkozásban használják. Ennek igen tiszta feltárását irodalmi utalásokkal l. a *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, II. (1932) 1186—88.: *Vergleichende Erziehungswissenschaft* (Fr. Schneider). Az összehasonlításra természetes indítást ad az egyetemes neveléstörténet, ha az egyes népek nevelésének a tárgyalását nem különíti el, hanem feltárja a közös vonásokat és nem tér ki a kínálkozó összevetések elől. Erre is, mint sok más tekintetben, alapvető munka: O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre* (1882—9), a művelődésügy történeti típusai. Legújabbban: E. Kriek, *Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft* (1925) és *Bildungssysteme der Kulturvölker* (1927).

⁶ Erre vall sok ilyen nyilatkozat is, valamint az újabb fordítások és ismertető cikkek sokasága. Az *Intern. Zschr. f. Erziehungsw.*-on kívül l. a berlini *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* folyóiratát, a *Pädagogisches Zentralblatt*-ot, valamint Kulnick rövid ideig élt folyóiratát:

Monatsschrift für das gesamte Unterrichtswesen (1925—27). Az 1933 márciusában bekövetkezett nagy politikai fordulat rendkívüli erővel fordította ugyan a németek figyelmét újból önmagokra, de ez az itt említett tényen nem változtat.

⁷ L. erre nézve *A magyar nevelés történetének jelentősége* c. előadásomat (1904; *A magyar nevelés körvonalai* c. kötetemben, 1920).

⁸ A leíró neveléstudomány neve ugyanúgy csak egyik módszert hangsúlyozza, mint az összehasonlító neveléstudomány. A nevelésre vonatkozó ténykutatás, a tények pontos megállapítása egyrészt felderíteni igyekszik szorosan véve a nevelésnek, mint egyéni tevékenységnek és a hatása alatt a növendékekben végbemenő folyamatnak benső mivoltát; másrészt pedig elősegíti a közösségben mint egységben végbemenő művelődési folyamatnak, a közművelődésnek lényegét. Eszerint tudatosítja a neveléstan és a művelődéspolitikai szabályozó törekvését s ezzel megteremtí a sikernek nevezetes feltételét. A „leíró neveléstudomány” nevet azonban nem célszerű használni, mert egyoldalúságot okozhat. — V. ö. A. Fischer: *Deskriptive Pädagogik* (Zschr. für pädag. Psych. 1914); újabban R. Lochner, *Deskriptive Pädagogik* (1927): a nevelés tényei-
nek és törvényeinek szociológiai szempontú tárgyalása.

⁹ A nemzetnevelés fogalmára nézve l. a szerző munkáit, főként ezeket: *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről* (1904; a fogalom eredete és első ízben való kifejtése), *Nemzetnevelés* (1912; elméleti meg-
alapozás, a magyar nevelésügy megvizsgálása e szempontból és a művelődéspolitikai következmények levonása), *Mi a nemzetnevelés?* (1919) és *Neveléstan* (1928). — E kifejezés sorsa a magyar nevelésügyi irodalomban külön tanulmányozást érdemelne (v. ö. Neveléstan 63. o., i.). Két okból nem jutott a nemzetnevelés gondolata oly módon érvényre, ahogyan kívánatos lett volna. Először is a nemzetet a neveléssel kapcsolatban annyit emlegették, hogy a nemzet fogalmának a nevelői gondolkodásban való szerepéről beszélni is feleslegesnek látszott, ezért erről az oldalról eleinte a nemzetnevelés egész gondolatát is feleslegesnek és mesterkéltnek tekintették, sőt gúnyosan lekicsinyelték. Így aztán az értelmét teljesen felfogni, következményeit levonni nem is törekedhettek. Ugyanez történt a másik okból is. A másik oldalon azért kicsinyelték le a nemzetnevelés gondolatát, nem kevésbé gúnyosan, és azért nem foglalkoztak vele, mert eleve szűkkörűnek, túlhaladottnak, elavultnak tartották mindent, ami a nemzetet hangoztatta. Később, 1919 őszén a szó, nemzetnevelés, valósággal divatosá lett, azóta is hangzik sűrűn, de inkább politikai cikkekben és a fogalom máig sem jutott valami tisztultabb megértésre. A nemzetnevelés gondolatában nemzeti egyoldalúságot vagy kizárólagosságot (sovinizmust) látnak olyanok is, akik a szót, mint magától értődőt, meggondolás nélkül használják s ugyanígy értik olyanok is, akiknek ez a szó a vélt tartalma miatt eleve nem kell. Előbb említett munkáimból pedig világos, hogy a nemzetnevelés fogalma kizárja mindkét egyoldalúságot: ezen az elvi alapon a nevelés nem lehet eszköze sem a nemzeti kizárólagosságnak (sovinista nacionalizmus), sem a nemzet iránt közönyös vagy ellenséges nemzetköziségnek (antinacionális internacionalizmus). Az

utóbbi évek sok hullámozása után is változatlanul az a meggyőződés, hogy a nemzetnevelés fogalmában megvan a mai ellentétek kiegyenlítő-dése is: kétségtelen, hogy egyrészt az egyéni és közösségi (individuális és szociális) szempont, másrészt a nemzeti és emberiségi szempont ellentétének eloszlatása csupán ezzel a fogalommal lehetséges, ha nem ezzel a szóval fejezik is ki. E véleményemben legújabbban nagyon megerősítettek azok a lényeges különbségek, amelyek álláspontomat a részletekben való sok egyezés ellenére is Krieck (*Nationalpol. Erzg.*, 1932) „nemzetpolitikai nevelés”-étől megkülönböztetik.

¹⁰ A neveléstudomány németországi, legújabb alakulása a nemzetnevelés gondolatának egészen különös jelentőséget ad. Nemcsak gyakorlati szempontból, hanem a neveléstudomány további fejlődésére nézve is kétségtelenül döntővé lett az a kérdés, hogy a nemzet fogalmának mi a szerepe a neveléstudományban, az ennek alapjául szolgáló és ennek eredményeit magába olvasztó nevelői gondolkodásban. A szövegben és az előbbi jegyzetben említett kicsinyítés tehát ma már sehogyan sem indokolt.

¹¹ Erre nézve v. ö. *A köznevelés belső egysége és a nemzeti egység* c. előadásomban (1915; *A m. n. körv.*, 1920) a köznevelés szervezett tényezőinek felsorolását, továbbá a *Neveléstan* (1928) és a *Népiskolai Neveléstan* (1932) megfelelő helyeit. L. következő dolgozataimat: *Nevelési szempontok a züllés megelőzésében*. (A fiatalokúak bírái... részére rendezett előadások I., 1913), *A nevelői gondolkodás terjedése* (Prot. Szemle 1925), *A hadsereg és a nemzetnevelés*, (A Védelmi Tanfolyam c. füzet sorozatban, 1920), *A lelkesi hivatás nevelési szempontjai* (Prot. Szemle 1930), *A közigazgatás és a nevelésügy kapcsolatai* (1932, Fejezetek a közjog és közigazgatási jog köréből, szerk. Mártónfiy K.), *Nevelési szempontok az iskolaorvos működésében* (Az iskolák egészségügye, szerk. Darányi Gy., 1933).

¹² Weszely Ödön, *Korszerű nevelési problémák* (Bpest, 1927), 209., *A magyar pedagógia újabb fejlődése* c. tanulmányban.

¹³ Molnár Aladár, *A közoktatás története Magyarországon a XVIII. században, I.* (Bpest, 1881). Előszó.

¹⁴ Kis Áron, *A magyar népiskolai tanítás története* (Bpest, 1880), 85.

¹⁵ Kármán Mór (1843—1915) jelentőségét e tekintetben is világosan látja a mai szakemberek idősebb nemzedéke, mindazok, akik tanítványai voltak, vagy legalább munkáit tanulmányozták. L. a *Magyar Paedagogia* Kármán-számát: XXV. évf. (1916), 513—600., ebben Weszely Ödön, *Kármán Mór emlékezete*. Kármán *Paedagogiai Dolgozatai rendszeres összeállításban* (2. k.) csak 1909-ben jelentek meg; az eredeti fogalmazásban újból kiadott egyes tanulmányok hatása ekkor már nem lehetett akkora, amekkorát az első megjelenés idejében tettek s most is megérdemelték volna. Kétségtelenül K. volt az első magyar, aki neveléstudományt önállóan és tudatosan alakított ki; a magyar neveléstudomány fejlődését tőle kell számitanunk. Rendszerét azonban, mint egységet, annak idejében csak azok foghatták fel, akik fejtegetéseit hallgatták. Szelleme tanítványai útján ma is hat, de természetesen egyre szűkebb körben.

tudatos a vele való kapcsolat. Megindult azonban gondolatainak feldolgozása s nem közönbös, hogy éppen olyan körben, amely K. személyes hatásán kívül esik, t. i. a kolozsvári hagyományok folytatói körében. L. Tettamanti Béla, *A közösség gondolata Kármán Mór neveléstudományában* (Bölcs. dokt. dolgoz., Szeged, 1928, Értekezések a Ferencz József-tudományegyetem pedagógiai intézetéből, Új folyam, 2.).

¹⁶ A kolozsvári egyetemen 1872 októberétől 1894 májusáig Felméri Lajos (1840—1894) volt a neveléstudomány tanára. Személyes hatása igen élénk volt, de a hallgatók száma miatt nem lehetett nagyon széleskörű. Főműve: *A neveléstudomány kézikönyve* (Kolozsvár-Budapest, 1890) gyorsan elterjedt, de hatása nem tartott sokáig és nevelői gondolkodásunk alakulásában már nem látszik nyoma, bár mint egyetlen ilyen mű könyvet sokáig használták. Tanszéki utódai azonban fentartják emlékezetét és kimutatják egyes gondolataival a kapcsolatot. L. erre F. közvetlen utódának, Schneller Istvánnak beköszöntőjét Dolgozatai I. kötetében. E sorok írója szintén a beköszöntőjében, e közleménynek meg nem jelent bevezetésében foglalkozott F.-vel is. — Schneller (1847-) 1895 elejétől 1923 végéig fejtett ki e tanszéken a hallgatóira mélyen ható tevékenységet. Tanulmányainak egy részét *Paedagogiai Dolgozatok* c. három kötetében (1900, 1904, 1911) gyűjtötte össze. Rendszerét teljes kidolgozásban nem adta ki s azért hatása ugyanúgy, mint Kármáné, főként személye útján terjedt. E hatás körét a kolozsvári egyetem földrajzi helyzete és a hallgatók létszáma nem engedte eléggé szélessé válni, de éppen személyi okok miatt kiterjedt ez a hatás olyan körre is, ahová a magyar nevelői gondolkodás addig nem jutott el, t. i. az erdélyi szász középiskolai nevelésbe. Főgondolatai a magyar szakirodalom fejlődésében határozottan irányt szabtak. Tanszékén utódja, már Szegeden, legrégibb kolozsvári tanítványa lett; hatása ott így tovább él. L. Tettamanti Béla, *A személyiség nevelésének magyar elmélete, Schneller István rendszere* (Szeged, 1932, Acta Litt. Reg. Scient. Univ. Franc. Jos., Sectio Philos., Tomus IV., Fasc. 2.).

¹⁷ Erre nézve l. Molnár A. és Kiss Áron i. m., továbbá az ezredéves ünnepre megjelent összefoglaló munkákat s különösen az egyes középiskolák meg a megyei tanítóegyesületek nem mindig tudományos értékű, de nagy anyagot összehordó történeteit. A magyar neveléstörténet terén kiemelkedő alkotás Fináczy Ernő (1860-) nagy műve: *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában* (I. 1889., II. 1902). F.-t később tanszékével járó sokirányú kötelezettsége a neveléstudomány egész területével s a közoktatásügy csaknem minden részének szervezeti és tanítástervi kérdéseivel való foglalkozásra indította, ezért nem folytathatta a magyar neveléstörténeti kutatást. Ez nagy kár. Azonban egyetemes neveléstörténeti munkái is — eddig négy kötetben az ó-, közép-, renaissance- és újkori nevelés története (1906, 14, 19, 27) — alapvető jelentőségűek a neveléstörténeti tájékozottság terjedése és az érdeklődés felkeltése szempontjából. — A magyar neveléstörténet jelentőségének felismerését bizonyítja, hogy e tárgykörből többen szereztek magántanári képesítést: 1904 Kolozsvárt, majd 1912 Bpsten Imre Sándor, 1927

Debrecenben Szelényi Ödön. Szélesebb körű 1931 Bpsten Balassa Bruno képesítése a neveléstörténetből. — Imre S. magántanári képesítése idején főként a magyar nevelői gondolkodás multjával (Apáczai Csere J., Maróthi Gy., Bessenyei Gy., Teleki László, Széchenyi, Wesselényi, Eötvös) és az iskolai újjító törekvések történetével foglalkozott, de tanulmányai egyik irányban sem jutottak el az összefoglalásig. Szelényi Ö. (1877—1931), akinek korai elhunyt a magyar neveléstörténeti kutatásnak komoly vesztesége, a hazai evang. iskolák multját vizsgálta s több nevezetes pedagógusnak (Tessedik, Tavasi, Vandrák, Genersich, stb.) működéséről és nevelői gondolkodásáról adott eredeti kutatáson alapuló és az európai szellemi mozgalomba is bevilágító feldolgozásokat, *A magyar evang. iskolák története a reformációtól napjainkig* (1917) pedig az addigi kutatásokat foglalja egybe. Balassa B. az oktatás, az iskolai tantárgyak történetével foglalkozik s eddigi kötetei, *A történettanítás multja hazánkban* (1929) és *A latin tanítás története* (1930) után e téren sokat remélünk tőle. A magyar neveléstörténeti érdeklődést újból felkeltette és ébrentartja Kornis Gyula kétkötetes munkája, *A magyar művelődés eszményei* (1777—1848) (1927). Fináczy I. művét folytatja, nagy és jó részben ismeretlen anyagot foglal egybe s a részletes feldolgozásnak és további kutatásnak rendkívül nagyszámú feladataira eszméltet. Szintén magunk történeti tudatossága érdekében kell itt tanulmányozásra ajánlanom az ugyancsak Kornisnak köszönhető, általa szerkesztett két munkát: *Az elszakított magyarság közoktatásügye* (1927) és *Magyarország közoktatásügye a világháború óta* (1927). Mindkettő az egyes részletek legkülönb szakértőinek dolgozatait foglalja egybe.

¹⁸ A gyermektanulmányozás hazánkban is egész mozgalommá lett s nem túlzás azt mondanunk, hogy nálunk ez tudott első ízben olyan sok embert megmozgatni, amennyinek a köréből a sokféle feladatra szükséges számú munkások kiválogatódása lehetővé vált. Ez a folyamat még nem jutott el a várható és remélt eredményekhez, amikor a háború ennek is gátat vetett. Jelentősége így is nagy, éppen a magyar feladatok felismerése szempontjából. Az egész mozgalom Nagy László (1857—1931) nevéhez fűződik; nemcsak azért, mert ő indította meg, hanem azért is, mert irányt is N. L. adott neki. Erről tájékoztat a *Nagy László-Emlékkönyv* (szerk. Nógrády László, Bpest, 1913), a Magyar Gyermektanulmányi Társaság folyóiratának, *A Gyermeknek Nagy László emlékére c. kiadványa* (Bpest, 1932), továbbá N. L.-ról a szegedi egyetemen elmondott megemlékezésem (Kisdiednevelés, 1931) és Baranyai Erzsébet doktori dolgozata: *Nagy László működésének neveléstudományi eredményei* (Szeged, 1932; Értekezések a Ferencz József-tudományegyetem pedagógiai intézetéből, Új folyam, 3. sz.). A magyar gyermektanulmányi mozgalom tudományos súlyát főként Ranschburg Pál közreműködése határozta meg; ugyanez kapcsolta össze ezt a mozgalmat a gyógyítva nevelés (gyógypedagógia) kérdéseinek hazai kutatásával. E kutatás a gyermektanulmányi mozgalomtól függetlenül is nevezetes a neveléstudomány magyarországi fejlődésében, mert Ranschburg működése nemcsak a fogyatékosok nevelésügyének fejlődését, hanem általában a neveléslélektani ku-

tatást mozdította elő. Erre nézve l. *A Gyermekek s a Magyar Gyógypedagógia* c. folyóiratokat megindulások óta. Külön helyhez jutott a gyermektanulmányozás az egyetemen is Kenyeres Elemér magántanárságával (Budapest, 1931).

¹⁹ L. *Nevelésügyi mozgalmaink a háború előtt* c. összefoglalásomat, Magyar Paedagogia, 1914.

²⁰ Az akkor működött, elismert szakembereken kívül itt azokra az ifjú tanárookra gondolok, akik közvetlenül a háborút megelőző években tanítóképzőintézeti tanárságra készültek, nevelésügyi tanulmányokkal foglalkoztak s ezek valamelyik ágában szakemberré kezdtek fejlődni. Fájdalom, közülük többen (Lados József, Kelemen Miklós, Vida Imre) a háború áldozatai lettek, mielőtt komolyan munkához foghattak volna. Idő előtt döntött sűrűn 1933 nyarán Kenyeres Elemér is és ezzel hozzá fűzött nagy reményseink váltak semmivé (K. E. munkásságáról l. Molnár Oszkár, Magyar Tanítóképző 1933, Imre Sándor, Kisdédnevelés, 1933). Érthető, hogy pedagógus-szakemberek leginkább a tkp-intézeti tanárjelöltek sorából nőttek ki, nem ritkán olyanok is, akik nem erre a szakra szereztek tanári képesítést. A többi iskolafaj tanárai általában csak vizsgálati kényszerűségből törődnek a neveléstannal, az ide tartozó kérdésekkel tehát tudományosan alig foglalkoznak.

²¹ Elsősorban Nagy Lászlónak az érdeklődésre vonatkozó kutatásaira utalok (*Die Entwicklung des Interesses des Kindes*, Leipzig, 1907) és Ranschburg Pál számos tanulmányának széleskörű hatására. A szövegben érintett régiebb példa: Kármán Mór, *Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien* (Halle, 1890; szerbül Belgrád 1896).

²² Ezt mutatja a háborús évek nevelésügyi irodalma, nálunk csakúgy, mint egyebütt. L. az akkor szerkesztésében megjelent Magyar Paedagogia 1914–8. évi kötetiben a cikkek egész sorát és a Magyar Paedagogiai Társaság üléseiről szóló tudósításokat, a Néptanítók Lapja számos vezércikkét a háború alatt, valamint *A háború és a pedagógia* c. 1915. évi tervezetemet (A m. n. körv., 1920).

²³ A *neonacionalizmus* egyideig (1928.) sokat hangoztatott jelszava valami egészen újként jelentkezett s a *nemzetnevelés* fogalmát teljesen semmibe vette. Nem tudott ugyan a maga számára számbavehető eredményt biztosítani, de a nemzetnevelés gondolatának érvényesülését hátravetette éppen akkor, amikor különben megvolt a fogékonyság iránta. V. ö. a 9. jegyzettel.

²⁴ A magyar feladatok hangsúlyozása nem újság, sőt a szervezetlenség panaszolása sem itt hangzik el először. E felfogásnak talán legelső irodalmi jelentkezése: br. Wesséleyni Miklósnak (*Szöveg a magyar és szláv nemzetiségek ügyében*, 1843) az a követelése, hogy a törvényhozás állapítsa meg „a helyzetünkhöz és népünk jelleméhez és állásához alkalmazott népnevelési rendszert és bánásmódot”. Ugyanez a gondolat jelenik meg Eötvösnek abban a tételében, hogy „a nevelés csak annyiban éri el célját, amennyiben az élet viszonyainak megfelel” (Min. jelentés 1870., 44). Ily irányú alapos kutatásra ad példát Schwarcz Gyula nagy műve, a *Közoktatásügyi reform, mint politikai szükséglet* Mä-

gyarországon (1868). Elvileg benne van a neveléstudomány magyar feladatainak elötérbe állítása Kármán M.-nak abban a tételében, hogy „a pedagógiának mint külön tudománynak a nemzeti köztudat elemeit” kell tanulmányoznia (1896; Paed. Dolg. I. 11.). Eszerint jó messzire nyúlik vissza az itt nyilatkozó felfogás és nagyon különböző utakon jutnak hozzá. Újabban is többször felmerül, szintén különböző alapokról és nem azonos módon. L. erre nézve: Fináczy Ernő, *Pedagógiai irodalmunk hiányairól* (Magy. Paed. 1903), *Paedagogiai irodalmunk* (Magy. Paed. 1914); Weszely Ö., *A tudományos pedagógia feladatai* (A modern pedagógia útjain, Bpest, 1909), *A magyar pedagógia újabb fejlődése* (Korszerű nevelési problémák, Bpest, 1927). Kornis Gyula *A filozófia múltja, jelene és jövő feladatai* keretében (A magyar tudománypolitika alapvetése, szerk. Magyar Zoltán Bpest, 1927) a pedagógiáról is szól (83—7) s magáévá teszi a Fináczy említett cikkeiben összeállított kívánságokat. Imre S. azóta, hogy a kolozsvári egyetemen Schneller előadásai és szemináriumai tételei általában a magyar pedagógusokra, az 1897/8. évi pályakérdés (Eötvös nézetei az oktatásra vonatkozó állami jogokról és köteleességekről) pedig különösen Eötvösre irányította a figyelmét, állandóan a nevelés magyar kérdéseivel foglalkozik s ezek megoldása érdekében újra meg újra sürgette a kutatás szervezését is. L. pl. itt 7. jegyzet, továbbá *Iskolatörténeti Adattár* (Erdélyi Prot. Lap. 1905), *Magyar vonások nevelésünkben* (1906; A m. nev. körv., 71—81), *A középiskola gyökeres reformjának előkészítése* (Orsz. Középisk. T. Közlöny, 1912), *Nemzetnevelés* (1912; 189—225: A nemzetnevelés feltételei és tennivalók a szervezés előkészítésére), *A háború és a pedagógia* (1915; A m. nev. körv., 1920, 113—129), *A békére való átmenet nevelésügyi kérdései* (M. Paed. 1917 és 1918). Ezekben és másutt, szétszórta közölt javaslataimból a következőkben sokat ismertetek. A szervezés egész kérdését szélesen tárgyalja: Lechnitzky Gyula, *A pedagógiai munka szervezésének új feladatai* (A háború és az iskola. Háborús előadások az Orsz. Pedag. Könyvtár és Tanszermúzeumban, 1915; 103—140).

²⁵ Ezt a hiányt ismételtelen említi Weszely Ö. is (i. h.).

²⁶ A nevelésügyi irodalomnak ez a tulajdonsága nem egyedül magyar jelenség; okát nem lenne nehéz megtalálni. Magunk irodalmáról lényegében ugyanezt mondta már Heinrich Gusztáv (Magyar Tanügy, 1873; idézi Weszely Ö., A mod. ped. útj.). Fináczy E. i. h. (1903) a felszínességet panaszolja, majd (1914) azt a régebbi „tartalmatlan összevisszabeszélést, ... mely ma sem veszett ki egészen”; „a szavalásra hajló vagy közhelyekből álló frazeológiát”. Még keményebb erről Kornis Gy. szava (A m. tud.-pol. alapv., 1927; 87.): „Nehezen bontakozik ki nevelésügyi irodalmunk a tartalmatlan, közhelyes, retorikai pátoszú frazeológia ingoványából, amely annyira diszkreditálja sokak szemében, és joggal a pedagógiai elmélkedést”. — Feltétlenül szükséges azonban a jelenségnek — nem mentségül, de magyarázatul — arra gondolni, hogy a nevelésügy egész területére kiható irodalmi irányításunk nem volt; amikor indult is, hamar megakadt; a magyar szakirodalom tervtelen és rendkívül fogvatékos volt; ellenben az iskolai nevelők érdeklődése egy időben igen meg-

élénkült, kötelesekké is lettek efféle előadásokat tartani (tanító- és tanáregyesületek, u. n. módszeres értekezletek, stb.), ezekhez jórészt csak magyar nyelven olvastak, ezért e téren a tudományosság irányában sem az érzékek nem válhatott nagyon finommá, sem mértékek nem fejlődhetett ki; az elszaporodott tanügyi lapok pedig egyenesen csábítottak a közlésre s így csakhamar kialakult a nevelésügyi csevegés és fecsegés. — Különben, ha az okot keressük, figyelmet kíván az is, milyen volt, meddig terjedt e tekintetben az egyetemek pedag. tanszékeinek a hatása, meg a tanítóképzőké. Az egyetemi tanszékekét a mai legidősebbek még tisztán látjuk; a tanítóképző intézetek hatását egyenként kellene megvizsgálni; ma még elég könnyen lehetne, mert a most nyugalomban élő tkp.-intézeti tanárok erre nézve sok útbaigazítást adhatnának. Azt is igen érdemes lenne már most szemügyre venni: hogyan jelentkezik a tanítók számára néhány év óta „pedagógiai szeminárium” néven tartott összejövetelek hatása. Ezeket a tanfelügyelők hivatalból rendezik s már több kötet is megjelent az előadásokból. Nem vettem észre, hogy ezek a kíváncsú bírálóiban részesülnének. Jó lenne pedig most figyelni a vetésre; a természetesen hiába panaszkodunk majd, ha itt nem ügyelünk.

²⁷ Ez volt a szándékom egyebek között két cikkemmel: *A tanítóság és a nevelési irodalom*, Magyar Szociálpedagógia, Veszprém, I. évf., 1. sz., 1912 s *Tanügyi lapjaink és a köznevelés*, 2. közl., Népt. Lapja, 1913. Tudommal mindkettő visszhangtalan maradt.

²⁸ Molnár Oszkár (*Modern pedagógizálás*, Népt. Lapja 1913, 34. szám) a lélektani kísérletek tömegmunkájának példájára a magyar nevelésügyi irodalomban is szükségesnek mondta a tömegelő alkalmazását; „a gyermek tudományos felfedezését” várta ettől. Már akkor (Magyar Paedagogia 1913, 517) megjegyeztem, hogy az a sok embert közös célra egyesítő („kollektív”) munkásság ennél szélesebb értelemben is szükséges. Most ugyanezt a gondolatot fejezem ki újból.

²⁹ V. ö. Nemzetnev. 213. — V. ö. W e s z e l y Ö.-nek 24. j.-ben, i. m.

³⁰ L. a részletezést: Neveléstan, 33—40.

³¹ A művelődéspolitikai és a nevelői gondolkodás viszonyára l. Nnev. 93—101, a neveléstud. és a neveléstan viszonyára pedig Ntan 44—46.

³² A nevelés: nemzetvédelem és nemzetfejlesztés. Ezt a gondolatot itt id. dolgozataimban ismételten kifejeztem, l. pl. Nnev. 71—101. Erre tisztán a nemzet és a nevelés kapcsolatának megfontolása vezetett, elsősorban Széchenyi hatása alatt. Lényegében azonos, bár inkább az időszériásból magyarázható a háború után sokszor elhangzott tétel, hogy „a közoktatásügyi tárca az igazi honvédelmi tárca”.

³³ A nemzeti nevelés fogalmára és a nemzetneveléstől való megkülönböztetésére l. itt a II. fej. 1. pontját s a 7. és 9. jegyzetben i. m.

³⁴ Ezt élesen megvilágítja néhány személyes, de bizonyosan nemcsak egyéni tapasztalatom. A háború kitörésekor (1914) szinte átmenet nélkül fogékonyak lettek a nevelés új, közvetlen feladatai iránt olyanok is, akik addig a korszerűség minden sürgetését fölényesen lenézték; az összeomlás után (1918 őszétől 1919 aug.-ig) sokak számára meglepően

gyorsan önként értődővé lett az addig értetlenül, sőt borzadva elvetett és megbélyegzőnek tartott szociális szempont, nem ritkán még ennek egyoldalú túlzása is; hazánk feldarabolása után pedig a nyelvi kisebbségek művelődési jogait és ezek elismerésének a magyarság érdekében álló voltát olyanok is felismerték, akik még röviddel azelőtt nemzeti szempontból megbízhatatlannak hirdették az ilyen véleményűeket. Az események hatására elfogadott helyesebb álláspont egyik esetben sem vált ugyan általánossá, sőt tartós sem maradt, de ez csak megerősíti a szövegben mondottakat.

³⁵ A szövegben itt következőket v. ö. a 24. j.-ben már említett munkákkal. A Fináczy ott id. előadásában (1903, 1914) részletezett teinivalók jórészt ma is előttünk állanak. 1903-ban kívánt „a tudomány mai színvonalán álló elméleti pedagógiát“, a régi Baumeister-féle Handbuch mintájára pedag. enciklopédiát, vagy legalább ped. szótárt, 50—60 íves neveléstörténetet s a Monumenta Hungariae Paedagogica megindítását, 1914-ben alapvetés céljából pszichológia, ethika és szociológia tudományos kézikönyveit, nemcsak neveléstört. kézikönyvet, hanem monografiákat is, főként pedig újból „az összes problémákkal és a körülmök támadt vitákkal megismertető rendszeres elméleti pedagógiát“, továbbá részletes módszertant, iskolaszerveztant, a gyermektanulmány tud. kézikönyvét, nagy pedag. írók klasszikus műveinek gyorsabb ütemű kiadását és nagy hiánynak mondta, hogy „a magyar közoktatás teljes története sincs megírva“. Az elsoroltak közül elég sok megvalósult, l. pl. Fináczy E. neveléstört. köteteit, valamint Wessely Ö., *Bevezetés a neveléstudományba* (1923), Mitrovics Gy., *A neveléstud. alapvonalai* (1933), Marczell M., *A bontakozó élet* (eddig 5 kötet), Huszár Győző, *Neveléstan a philosophia perennis alapján* (1933), Kornis Gy., *A lelki élet* (1917—19), Kemény F., *Magyar Paedag. Lexikon* (1934), a Kisdnevelés kiadásában Kenyeres E. válogatása szerint megj. fordítások s több más. Azóta azonban újabb szükségletek keletkeztek, némelyik mű pedig már átdolgozást vagy kiegészítést kíván.

³⁶ Ezekre i. h. Fináczy, majd Kornis is felhívta már a figyelmet.

³⁷ Az adatokat Békéfi Remig művei szolgáltatják (*A népokt. tört. Magyarországon 1540-ig*, 1906 és *A káptalani iskolák tört. Mo. 1540-ig*, 1910), de ezekből még ezután kell az egyebütt szétszórtan található adatok felhasználásával és az itt-ott megkísérelt összefoglalások megrostálásával megírni a történetet. V. ö. bírálatommal, Erdélyi Múzeum, 1906, 299—314.

³⁸ Ha csak *Az elszakított magyarság közoktatásügyét* (Kornis i. m.) nézzük is, ennek a bő igazolását találjuk. Kötelességünk volna, hogy ha elkésetten is, Jancsó Benedek és pár más kutató munkáit ilyen szempontból alaposan értékesítsük.

³⁹ Ennek módjára és lehetőségére becses útmutatás Vajthó László sorozata: *Magyar Irodalmi Ritkaságok*, eddig 30 szám. Böven akadna közölni valója külön neveléstört. sorozatnak is, kivált ha kiadatlan kéziratokra is kiterjedne. Fináczy i. h. (1903) a Mon. Hung. Paed.-ba való

anyagot kimeríthetetlennek mondja, pedig a magánlevéltárakról nem is szól.

⁴⁰ Itt első sorban régi szerzők írásaira gondolok, de újabb szerzőkre és élőkre is gondolni kell.

⁴¹ Hellebrant Árpád a Magy. Paed.-ban az 1905—22. évek egész hazai nevelésügyi irodalmát évről-évre összeállította, a cikkeket is. Erről az időről tehát legfeljebb kisebb hiányok pótlására lehet szükség.

⁴² Tudtommal egyetlen ilyen összeállítás: Kiss Á. (i. m. 205—12) *A nevelési irodalom könyvészete 1800—1881*; u. ott (214—9) az *időszaki pedagógiai sajtó 1786—1881*; könyvének *A népiskolai tanításmód tört. c.* részében történeti rendben összeállítja mindenik tantárgy tankönyveit is. Egyik összeállítása sem egészen teljes, de még ezt sem aknáztuk ki. Sok haszonnal járna Szabó Károly, *Régi Magyar Könyvtár*, Szinnyi József *Magyar Írók. Élete és Művei* s hasonló munkák, újabb időből a *Corvina* és a *Magyar Könyvészet* idevágó címeinek összeállítása. Nehány évvel ezelőtt ez a munka is megindult a szegedi egyetem pedag. intézetében saját régi anyagom alapján, de erre külön ember kellene s nem is egy, mert kivált a régi irodalomból nem elég címek szerint válogatni.

⁴³ A *Magyar Paedagogia negyven évfolyamának (1892—1931) Tartalom- és Névmutatója* (szerk. Tettamanti Béla és Márer Erzsébet) megjelent Szegeden 1933-ban. Uo. az 1933/4. tanévi egyetemi pályatételle a *Vasárnapi Ujság* ide tartozó cikkeinek és egyéb közleményeinek összeállítása érkezett be. A *Tudományos Gyűjtemény* 1817—41. évf.-ból a bölcsészet, nevelés és művelődés körébe tartozó közlemények jegyzékét 1906-ban közölte a Magy. Paed.-ban. A *Budapesti Szemle* nevelésügyi cikkeit Joó Tibor állította össze (l. Értékezések a Ferencz József tud. egy. pedag. intézetéből, 6/12. sz., Szeged 1934). — Ide tartozik a *Néptanítók Lapja* első 25 évről összeállított s a *Kereskedelmi Szakoktatásnak* szintén 25 évről szóló tartalommutatója.

⁴⁴ Ezt a lehetőségig pontosan végezte a Magy. Paed. 1913—8-ban. 1915-ben (*Pedag. irodalmunk és az Orsz. Pedag. Könyvtár*, az O. P. Könyvtár és Tanszermúzeum Hiv. Ért. 7—8. sz.) „a hazai pedag. irodalom teljes egybegyűjtését” sürgettem, hangsúlyozottan „minden hazait s nem csupán a magyart”. Ma ezt úgy egészítem ki, hogy nem egyedül a csonka országban megjelenőket, hanem a magyaroktól bármely nyelven bárhol megjelenő és bárhol bárkitől rólunk írott műveket kell összegyűjtenünk. Igaz, hogy könyvtárakat is el lehet pusztítani, de annál nagyobb jelentőségű ma, amit akkor írtam: „Nem túlzás, hogy a magyar pedag. irodalom teljes egybegyűjtése nemzeti kötelesség”. Akkor erre egyedül az Orsz. Pedag. Könyvtárt tartottam alkalmasnak. Azóta ezt a nagy jelentőségű, a békében külföldön is megbecsült intézményt előbb beolvasztották a v.-és k. min. könyvtárába, majd végleg megszüntették. Ki merné remélni, hogy valaha feltámad?! Az itt említett követelménynek jórészt eleget tesz a hatalmasan kifejlődött és eléggé meg nem becsülhető Fővárosi Pedag. Könyvtár, t. i. az új műveket megszerzi. De a régi anyag összegyűjtése nem lehet a feladata, az újat pedig csak köteles példányok útján lehetne teljessé tenni.

⁴⁵ L. erre is előbb id. cikkemet.

⁴⁶ A kutatás feladatait többféle alapon lehet csoportosítani. Legegy-szerűbb lenne a személyi és tárgyi kérdéseket különítnünk el, eszerint a kutatás 1. a nevelés tárgyára és alanyára, azaz a növendékre és nevelőre, 2. magára a nevelésre, a tevékenységre vonatkoznék. Könnyen áttekinthető az érintkező szaktudományok szerint való csoportosítás is; így megkapjuk a neveléstudomány élettani, lélektani, történelmi, irodalomtörténeti, társadalomtudományi és egyéb vonatkozású feladatait. Leghelyesebbnek láttam azonban megmaradni a már használt csoportok mellett s a magyar nevelés előzményeire, körülményeire, szándékolt és várható eredményeire, végül módjára és eszközeire mutatok rá, az első két csoportra részletesebben. Ez a csoportosítás a nevelés fogalmából ered s a nevelői gondolkodás fejlesztését legjobban szolgálja.

⁴⁷ V. ö. Szekfi Gyula, *A faji kérdés és a magyarság meg Fajbiológiai vagy történeti egység?* (Történetpol. Tanulm., 1924.)

⁴⁸ L. p. Szendrey Zs., *A magyar népszokások osztályozása* (Ethnographia-Népélet, 1923, 1—2. sz.) szerint pl. a születési szokások arra irányulnak, hogy „a gyermeket el ne váltsák, meg ne rontsák, szeplős, fázóslábú, nagyétkű, válogatós, verekedő, iszákos, legényes, otthont nem szerető; gyáva, leányok közt gyámoltalan, templomkerülő, katonának alkalmatlan ne legyen, puskagolyó ne fogja, stb.“, elő akarják idézni, hogy „piros, telt arcú, göndörhajú, gödrös állú, egészséges, erős, jószemű, beszédes, jódolgu, szerencsés, kapós, stb. legyen“. Az, hogy a szokásokkal mit akarnak elérni, bizonyos tulajdonságok kifejlesztésére irányuló szándékot mutat; az meg, amit evégre tesznek, befolyásolhatja a gyermek testi fejlődését, sőt ha pl. a koponyával tesznek valamit, a szellemi fejlődését is.

⁴⁹ L. A m. *nev. tört. jelent.* (1905; A m. nev. körv. 21): „Különösen az határozza meg a nemzeti neveléstörténet jelentőségét, hogy ha valamely korszak nevelésének állapotát, irányát és alkotásait ismerjük s azt összevetjük azzal a korszakkal, amelyben az akkor neveltek váltak vezetőkké, akkor szemünk előtt fejlík ki ebből a nevelés hatásának története...“ — V. ö. E. Spranger, *Die Bedeutung der wissenschaftl. Pädagogik für das Volksleben* (Kultur u. Erziehung 1923, 154—5): „Es wäre z. B. wichtig, die tatsächlichen Ergebnisse historischer Erziehungssysteme an dem Leben der von ihnen gebildeten Generationen zu verfolgen. Wie hat die pietistisch, die philanthropisch, die romantisch erzogene Generation sich in der kulturellen Arbeit bewährt?“ — E kérdés feltevését, a nevelés eredményeinek megvizsgálását a nevelői tudatosság és a nevelői lelkiismeret követeli (l. *A társadalom mai állapota és a nevelés*; A Jövő Útjain, 1932, 4. sz.).

⁵⁰ Megkísérlettem annak idejében ennek legalább körvonalait felmutatni: *Nevelői gondolatok az erdélyi eseményekről* (Népt. Lapja, 1916, 38., 39. és 40. sz.).

⁵¹ Ezeket a kérdéseket l. részletesebben: *A középisk. gyökeres reformjának előkészítése* (i. h.) és *A magyar nevelés feladatai és a református iskolák* (Orsz. Ref. Tanáregy. Évkönyve 1914—5-re).

⁵² Minden, amit itt neveléstörténeti feladatul előadok, csupán *A m. nev. tört. jelent.* c. id. előadásom tételeinek kifejtése. A következő rész tagolása is onnan való. Már akkor (1905.) is úgy láttam, hogy a magyar neveléstörténet iránya kettős. Egyik irányban kutatja és előadja a nevelés elméletének hazai fejlődését, a másik irányban pedig a nevelés szervezetének változásait. Mindkét irányban két ágat láttam: 1. az elmélet fejlődését keresni kell a szorosan értett nevelési szakirodalomban és az irodalom többi részében, 2. a szervezet történetében pedig megkülönböztetem a külsőt, az iskolák történetét, meg a belsőt, az oktatás útján folyó nevelés történetét. Az intézményekre vonatkozó feladatok köre azóta nagyon kiszélesedett a szemem előtt, mert a nevelési intézmény fogalmában is többet foglalkozok össze. — V. ö. Kornis Gy., *Neveléstörténet és szellemi történet* (1932, A kultúra válsága, 1934, 160): „A neveléstörténet először a nevelésnek egy-egy korszakban lefolyó tényleges módját és rendjét, a nevelési eljárásokat és intézményeket vizsgálja” s „az a második feladata, hogy az egyes korszakok nevelési elméleteit is vizsgálja”. — A nevelői gondolkodásnak tágabb körben, nemcsak a nevelélmélet alakjában való szemlélését több újabb munka igazolja; l. különösen H. Leser, *Das pädag. Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit* (I. 1925, II. 1928); a nevelési intézményeknek szintén tágabb értelmezését és a köznevelés fogalmában való összefoglalását pedig minden olyan munka megerősíti, amely az egész életnek a nemzet szolgálatába állításáról szól.

⁵³ Példaként legyen elég utalnom néhány, különböző jellegű folyóiratra. A *Néptanítók Lapja* 1868 óta alakítja a tanítóság gondolatvilágát, de még nem vizsgáltuk meg, hogy e hosszú idő alatt mikor milyen hatása volt. A régi kolozsmegyei tanítótestület lapja, a *Család és Iskola*, az egész erdélyi magyar tanítóságra évtizedeken át, a megszállásig szinte érzékelhető hatással volt, csakúgy, mint szűkebb területen a máramaroszigeti *Nevelés*, de ha nem sietünk a feldolgozásával, mindenestől feledésbe merül. Egészen határozott irányban táplálták olvasóikat a felekezeti tanügyi lapok, pl. a rkath. *Népnevelő*, az *Evangélikus Népiskola*. Az 1870-es években a *Magyar Tanügy*, annak a korszaknak egymagában is adattára. A *Magyar Paedagogia* eddigi 43 kötetében meg lehet figyelni a szakszerűség fokozatos kialakulását. A főváros *Népművelés* c. megszűnt folyóirata e század elején az újjító törekvések legélénkebb ismertetője volt. A M. Gyermektanulmányi Társ. folyóirata, *A Gyermekek* több tekintetben mélyen hatott a szakirodalom fejlődésére; a század elején élt *Új Korszak* nemcsak az akkori művelődéspolitikai bírálója volt, hanem a politikai nevelés gondolatát saját táborában és az ellenfélben is tudatosította. Aki ezeket ismeri, tudja, hogy csak ezek teljes feldolgozása is mennyi és mily sokféle tájékoztatást s a további kutatásra mennyi indítást adna. Aki első ízben nyúl nem éppen ezeknek, hanem bármely másiknak kötetéhez, az is nyomban észreveszi, hogy szaklapjaink nagy bőséggel rejtik magokban a neveléstörténeti anyagot, a nevelői gondolkodás történetén kívül más téren is használható adatok kiaknázatlan tömegét. — V. ö. *A népnevelésügyi sajtó 1868—1917. Tervezet és felhívás* c., név nélkül írt cikkemmel (*Népt. Lapja*, 1916, 29. sz.).

⁵⁴ V. ö. erre a 17. jegyzetben mondottakat. Részlettanulmányok

hiánya miatt az összefoglalás még szűkebb körben is nagy akadályokba ütközik. Ez érzik legújabbán Hajdu János, *Eötvös József báró első minisztersége, 1848* (1933) c. értékes munkáján is.

⁵⁵ (55. o. 24. sor.) A hírlapok és folyóiratok neveléstört. feldolgozásához, az irodalomtört. és neveléstört. határkérdések (57. o.) és az ifj. irod. (58.) tanulmányozásához nagy segítség Pintér Jenő *Magyar Irodalomtörténete* hatalmas könyvészeti anyagával s az írók és lapok megítélésére adott útmutatásával. — A napilapok közül (55., lent 2) kivált azok nevezeteseek, amelyek között. kérdéseket rendszeren tárgyaltak; a XIX. sz. nagyobb lapjaiban tanulmányok is jelentek meg (Pesti Napló, Hon); a XX. sz. elején az Egyetértés és a Magyar Nemzet tanügyi rovata (azt Bokor József, ezt Lázár Béla szerk.) és mások.

⁵⁶ (58., 19) A családi levelezésekből a családi nevelés múltja, iskola és közönség viszonya, házi nevelők helyzete stb. világosodik meg. Csak ezen az úton lehet a sok külföldi nevelő(nő) hatásáról is tájékozódni; ez pedig pl. a nemzeti érzés történetére nézve is érdekes lehetne. Fontos volna gyűjteni mindenrendű családok levelezését, naplókat. — L.: Gr. Teleki László *Tanácsadása a nevelésről, 1796.* (Prot. Sz., 1925), *Az ifjabb báró Wesselényi Miklós ismeretlen nevelői* (Erdélyi Helikon, 1930).

⁵⁷ (58., 28) L. Szondy Gy., *A m. ifj. irod. gyermekkor. 1669—1848.* (Prot. Sz., 1932). — Külön tanulmányozást érdemelne a hivatalos ifj. könyvbírálat és könyvtárjegyzékek története.

⁵⁸ (63., 6) A szövegben mondottak nem az összefoglaló történeti művekre, hanem az egyes tanfolyamok stb. történetére vonatkoznak. De összefoglalóan is jó volna kiegészíteni a régebbi ilyen műveket; pl. a háború előtti szabadoktatásból 1919 ősze óta kialakult iskolán kívüli népművelés történetét addig kellene megírni, amíg hivatalos iratokban meg nem levő részletei is összeállíthatók. Azok ismerete nélkül a fejleményeket nem lehet megérteni.

⁵⁹ (67., 25) L. pl. Simon E., *A szegedi középiskolák népességének alakulása 1903—1933.* — (68., lent 6) Darvas A. *Egy középiskolai osztály alakulása nyolc év alatt.* — (73., 17) Tettamanti B. *Középisk. tanulm. eredménye az 1932/3. évi Értesítő alapján.* — (74., 5) Márer E., *A nevelés ügye az 1920 febr. 16-ra összehívott nemzetgyűlésen.* (Ért. a F. J. Tud.-egy. pedag. int.-ből, 6—12).

⁶⁰ A VII. fej.-ben foglaltakra nézve utalok *Neveléstan*-om megfelelő helyeire.

⁶¹ E pontot v. ö. Magyar vonások nevelésünkben (1906), A nevelés-sorsa és a szociálizmus (1909, 1920), A családi élet hatása a jellemre, Szülők és gyermekek ellentétei (Pestvárm. Népművelés 1931, 1932), A gyermek hatása a szülők életére (Kecskeméti ref. tkp.-int. Ért., 1933/4.) c. közléseimmel.

⁶² L.: Neuber Ede, *A debreceni I. oszt. elemi isk. tanulók átvizsgálása egészségügyi szempontból* (Bp., 1931) s ennek folytatását, továbbá a *Népegészségügy, az Iskola és Egészség* s *A Gyermekek* c. folyóiratokat.

⁶³ A vizsgálatokra vonatkozó részletesebb útmutatás pl. W e s z e l y Ö., Bev. a nev.-tud.-ba (253—271); L á z á r K., *A gyermektanulmány vázolata* (Sárospatak, 1933; 144—57); K e n y e r e s E., *A gyermek testének és mozgásának fejlődése* (Kisdedn., 1932—3, külön 1934). A kutatásra bizonyos irányban részletes tervezet: B a r a n y a i E., *A neveléslélektani kutatás magyar feladatai a tanítás lélektana körében* (Szeged, 1931). K. és B. i. m.-ben idegen irodalom is. — A M. Gyermekt. Társ. újjászervezése után (1932), híven alapítóinak terveihez, országos adatgyűjtést tervezett a magyar gyermek testi és szellemi minőségének megállapítására; a biol. szakoszt.; (H. R é v é s z M. és É d e r e r I.) 1932. elkészítette a m. gyermek „szomato- és pszichometriás adatgyűjtése”-nek tervezetét s kidolgozta kérdőívét a testmérésre, 3000 bpesti gyermeket meg is vizsgáltak, de a munka abbamaradt. A lélektani vizsgálatok tervét Kenyeres kidolgozta, de többre már nem volt ideje. — A M. Psych. Társ. *Elaboratumá*-ban (Bp., 1932, 21. o.) B o d a István is országos adatgyűjtés tervét veti fel az ország mindenik kiskorú lakójáról készítendő „teljes testi és lelki kataszter felállítása céljából”. L. ott a vizsgálatok ismétlésének gondolatát is. Révész M. egyelőre a 6—14 évesek, Boda I. a kb. 5—6, 10—11 és 14—15 évesek megvizsgálását tervezi. — Általában a lélektani feladatokra s az eddigi magyar kutatás eredményeire nézve I. R a n s c h b u r g P. és iskolája s N a g y L. és köre műveit, a debreceni egyetem (M i t r o v i c s Gy.) lélektani s a szegedi egyetem (V á r k o n y i H.) pedagógiai lélektani intézete munkásságát. Ily célt tűzött maga elé a pécsi egy. pedag. intézete is (W e s z e l y Ö.). A szegedi intézetben az ottani gyermekek nagyarányú vizsgálata folyik. Ott végzi kísérleteit B o d a István is. — 1902. a Magyar Pestalozzi Társaság (elnöke H a v a s Gyula ny. tanf. volt) azt tűzte ki első feladatául, hogy összegyűjtse a magyar jellemvonásokat, tanulmányozza ezek keletkezését és fejlődését s „a magyar nemzet sajátos vonásainak megfelelő neveléstant” írasson. L.: *Jellemtani törekvések*, a M. Pest. Társ. Évkönyve (Bp., é. n.). V. ö. itt 24. j.

⁶⁴ L. pl. N e m e s Lipót, *A kültelki gyermek lelki világa* (A Gyermek, 1912), *A kültelki gyermek élete és jövője* (1913).

⁶⁵ Az előzőkből látszik, hogy a *növendék környezetét* csak egyik, bár nagyon bonyolult tényezőnek tartom a *nevelés körülményei* között. Azt hiszem, ezen az alapon a „nevelési környezet” (pedagógiai milió) kifejezés is mellőzhető és e fogalom meghatározásának nehézségei is lényegesen csökkennek.

⁶⁶ L.: A Jövő Útjain, Gyermekvédelem c. folyóiratokat, M á d a y István számos közleményét stb.

⁶⁷ V. ö.: Nemzeti önismeret (1920), A közerkölcsiség és a háború (A világháború, szerk. Imre S., 1917, 1818), A közös munka lelki akadályai (1927), Az ifjúság és a mai élet nagy kérdései (1932) c. közléseimmel.

⁶⁸ V. ö.: Tanító-személyiségek tanulmányozása, A tanító és a közönség (Népt. L. 1913). A tanítók nemzeti tudatossága (M. Tanítóképző, 1916), A szolgálati idő és a nevelés (M. Paed., 1913) c. közl.

⁶⁹ V. ö. 51. j., továbbá Nemzetnevelés (1912, 101—150), A középiskola átalakítása és a köznevelés (Az Újság, 1913 okt. 19), A nőnevelés szervezése (Kisdedn., 1925), Az iskola helyzetének átalakulása (OKTK., 1928 jún.), A nyolcosztályos népiskola (Ref. Figy., 1929), A kisdedóvintézetek sorsa (Kisdedn., 1934), A középisk. sorsa (OKTK., 1934), Az iskolák belső újjáalakulása (M. Közigazg., 1934), A mostani szünidő (Népt. L., 1915), Néhány szó a szünidőről (Szülők Lapja, 1924), Az iskolai szünidő szerepe a növendékek életében, A gyermek sorsa az iskolában (Népoct. Szemle, 1932, 1933) c. közl.

⁷⁰ Az *Új Iskola* (Domokos Lászlóné), *Családi Iskola* (Nemesné Müller Márta), *Montessori-óvoda és iskola* (Burchard-Bélaváry Erzsébet) már jó ideje nem tekinthető pusztán az alapítók személyes ügyének; mindenik körül szakirodalom is alakul s egyre szélesebb körben érdeklődnek irántuk a régi gyakorlat emberéi is. Vajkai J. É. serdülőkorú leányokat nevel saját terve szerint működő munkaiskolában. (v. ö. *A népnevelés feladata a gépesített ipar korszakában*, A Gyermek 1933; *Az ifjúsági vöröskereszt szerepe a nevelésben*, Népt. L. 1933; *Child Training and Child Saving, Education for Life*, London The Weardale Press). Ezek az új nevelés képviselői nálunk s a köznevelés mai nehéz állapotának egyik nevezetes vonását jelentik.

⁷¹ Az iskolák helyes elosztásának gondolata már Schwarcz Gy. nagy művében ott volt (Közoktatásügyi reform, mint politikai szükséglet Mo-on, 1869), Eötvösnek is egyik vezető gondolata volt ez (az élet szükségletei!). — L.: ugyanezt nálam Nemzetnev. (1912) s azóta többször. L. továbbá Benisch Artur tanulmányait (*Magyar iskolapolitika*. M. Paed. 1914 stb.). Kornis Gy. is ismételten sürgeti az iskolafaj elhatárolásában helyi szükségletek alapul vételét (Kultura és a politika, 9. és 74.: Kulturpolitikánk irányelvei, 1921, és Iskolarendszerünk reformja, 1919).

⁷² Erre nézve l. A háború és a pedag., már i. h., továbbá az Alföldkutatás nevelésügyi feladatai (Föld és ember, Szeged, 1927) c. közl.

⁷³ L.: Kolozsmegyei pedagógia (Család és Iskola, Kolozsvár, 1912), Nemzetnev. (1912), Pedagógiai állapotrajzok (Szabolcsi Tanító, Nyíregyháza, 1922; e lap kidolgoztatott egy kérdőívet és hónapokig szorgalmazta is a szabolcsi iskolák állapotrajzának elkészítését; eredményről nem tudók). — A borsodmegyei tanfelügyelőség a tanítóság élénk közreműködésével 1934 nyarán Miskolcon értékes kiállítást rendezett s ezen több olyan táblázat is volt, amely (az előbb említett cikkektől függetlenül) az állapotrajz körébe tartozik: „borsodmegyei gyermek tápláléka“, pusztuló magyar gyermekek“, „fantázia-vizsgálat“, „tanítók iskolán kívüli munkája“, s „hogyan tölti a borsodmegyei gyermek szabadidejét“; tíz gyermektanulmányi táblát is kiállítottak. Ott bizonyára lehetne csinálni teljes állapotrajzokat is. — E. Hylla, *Die Schule der Demokratie* (1928) ismerteti az é.-amerikai *School Survey*-t (Schulaufnahme, Bestandaufnahme szóval fordítja). Ez ugyanaz, mint amit állapotrajznak nevezek, de csupán az iskolák állapótára szorítkozik, azt azonban egyes államokban rendkívül alaposan dol-

gozzák fel; több tagú, nem helybeliekből álló bizottság a módszert és eredményt is megvizsgálja.

⁷⁴ A kutatnivalók egyik csoportját l. Baranyai E. már i. m. — Ez egyúttal „vázlat egy magyar neveléslélektani kutató intézet munkatervéhez“, de saját körét szűkre fogva is mutatja, hogy a kérdéseket nem lehet egymástól mereven elkülöníteni.

⁷⁵ Az itt kifejezett gondolatot l. Kármán M. középiskolai tantervi munkálataiban is (Paedag. Dolg.); v. ö. Tettamanti B. i. m.

⁷⁶ A munka szervezéséről több i. m.-ban szóltam; l. pl. Nemzetnevelés, 215—20. ll. — A szövegben említett neveléstudományi intézet gondolata foglalkoztatott — bár jóval szűkebb körűnek gondoltam — akkor is, amikor 1919 őszén a v.- és k. minisztérium pedagógiai és művelődéspolitikai ügyosztályainak létesítését javasoltam és ezek feladatait összeállítottam. Ez az összeállítás tudomásom szerint egy későbbi ügybeosztásba bele is került, de tudommal nem valósult meg.

Hungarian problems of the science of education.

By Sándor IMRE

Professor of Education at the Royal Hungarian Palatine Joseph University
of Technical and Economic Sciences Budapest, Hungary.

(Extract from the Hungarian.)

This work is meant to introduce people to educational research.

Principal problems of education are identical in every country and among all nations but they present themselves in specific forms: conditions, character and life of peoples being different. Owing to the similarities of the subject, a general science of education came into being; owing to the differences however, education itself is always national and consequently the science of education must have problems of national bearing as well. This does not mean a distinct national discipline, it only means that the general discipline has national problems. For small nations, it is particularly important that they are not separated from the international relations of educational science, but it is equally important that they realize their special problems and that they work systematically on their solution. This is how they are able to contribute towards the development of educational science and the stating of principles of universal validity.

This work shows, briefly, the development of educational science in Hungary. More work and more systematic work is required in handling specific Hungarian questions. The freedom of scientific work must be vouchsafed for, but the vital needs of a small nation demand the doing of the work that is most

important to her. For this reason, the present work points out in detail the different groups of questions which are in need of systematic investigation.

Problems of this kind group themselves into two large sections. First, problems of the scientific *literature* of education. These problems do not require special research, they consist of the working up material already known, — summarizing the findings of Hungarian research up till now and studying foreign educational literature belong here. It is important to be familiar with the research work carried on by the great nations, but in some respects, it is even more important to know of the research and educational thought of the small nations, especially of those surrounding us. Secondly, the other large section consists of the problems of the *research* itself. Five groups can be recognized here: *a)* biological and historical problems of education (the educational point of view in Biology and History); — *b)* conditions which must necessarily make Hungarian education unlike that of any other nations (bodily and mental characteristics of the Hungarian people, peculiarities of bodily and mental development, internal conditions and the external position of the nation; actual state of education; stage of development of educational thinking and this in relation to the general educational ideas; in brief, facts of educational anthropology, educational ethnography, educational sociology, educational policy); — *c)* educational problems referring to every strata and groups of the nation, that is to say, the diversity of the educational measures in all walks of life so as to achieve a unified general aim of education (Hungarian theory of education); — *d)* limitations and possibilities of education, i. e. in the light of existing conditions, what can education be expected to achieve; — *e)* what are the methods of Hungarian education (bodily and ethical education to be observed as well). This is the way to determine the contents of the Hungarian national education.

In Hungary there are several institutes which take up one or the other line of research; interest is constantly growing for the hygienic and psychological questions of education. In planning the research, the chairs of education of the Universities have an outstanding role. A central institute of

education is needed which would contain an educational-historical museum, would keep track of researches being made and of findings, and would take the initiative in giving a start to research in all fields where individual initiative has not yet been taken.

The Notes explain a few important concepts used throughout the text and give references as to the Hungarian history and literature of certain questions.

ACTA

LITTERARUM AC SCIENTIARUM REG. UNIVERSITATIS HUNG. FRANCISCO-IOSEPHINAE
Sectio PHILOSOPHICA Tom. VI. Fasc. 2. Redigit: GEORGIUS de BARTÓK

A PAEDAGOGIA ALAPKÉRDÉSE

IRTA:

Dr. VARGA BÉLA

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM ÉS A ROTHERMERE-ALAP
TÁMOGATÁSÁVAL KIADJA:

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM
BARÁTAINAK EGYESÜLETE

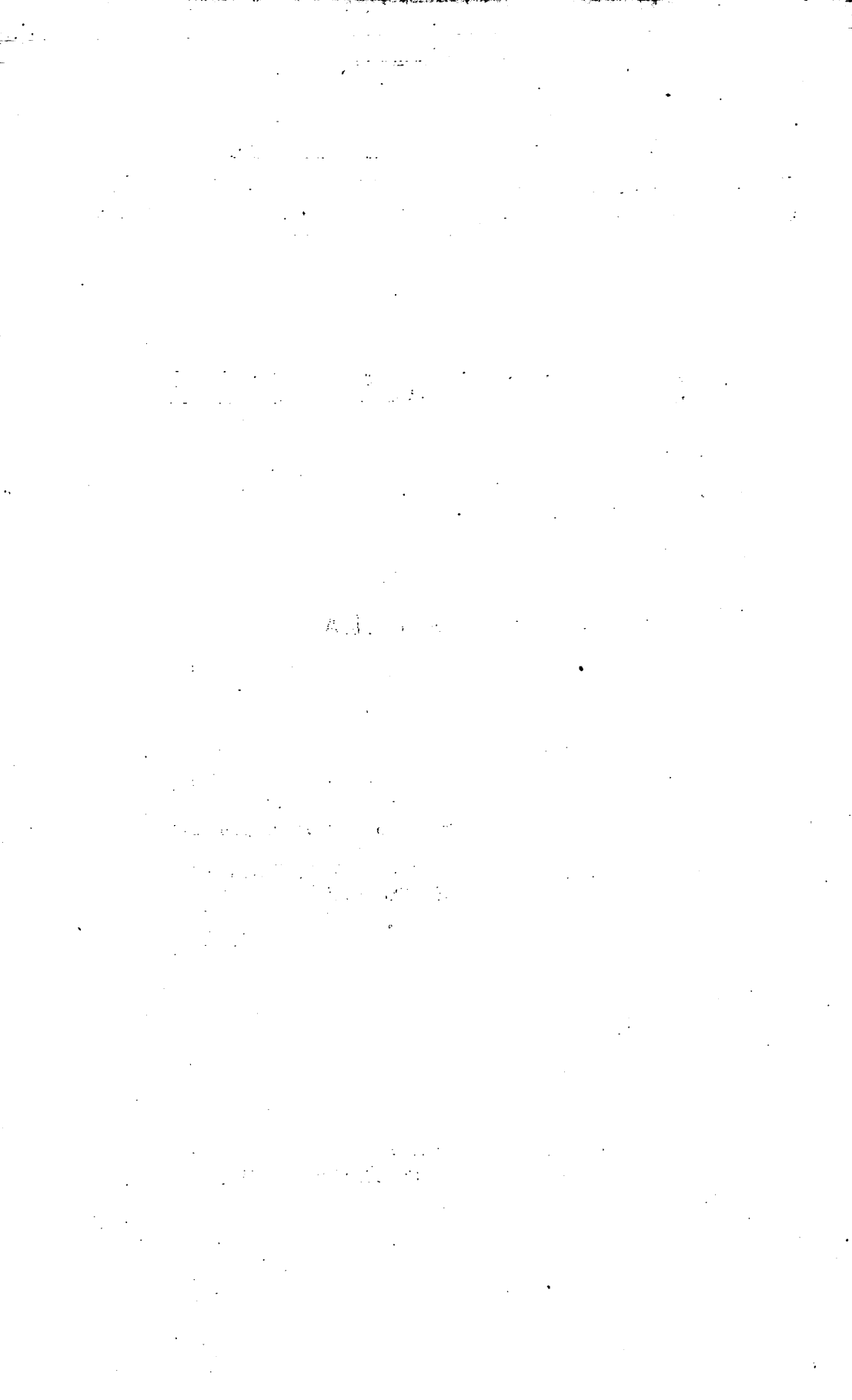


SZEGED

SZEGED VÁROSI NYOMDA ÉS KÖNYVKIADÓ RT.

1936

P 4—



ELŐSZÓ.

Ez a tanulmány a paedagogia alapkérdésével foglalkozik. Keresi a „paedagogikum“ értelmét, vizsgálja alkatát.

Valamennyi fejezete egy problema körül mozog s ugyanazt a kérdést különböző oldalról próbálja megvilágítani. Amint igen gyakori eset, hogy különböző oldalról fölvetett Röntgen felvételek szükségesek a szervezet valamely elváltozásának megállapításához, ép úgy a „paedagogiai valóság“-ot is különböző oldalról kell szemügyre venni, hogy belső alkatát fölfedezhessük. Ne ütközzék meg tehát az olvasó, ha a tanulmány folyamán esetleg ismétléseket vagy sokszor ellentmondónak látszó megállapításokat talál. Minden újabb felvétel mutat valami újat a már ismert részletek mellett s így hozzájárul a valóság megismerésének teljességéhez.

A neveléstudomány mindinkább szerves összefüggésbe kerül a filozófiával. Ennek a jelenségnek a gyakorlati értékét felmérni ma még nem tudjuk; tudományos értékéről, elméleti jelentőségéről azonban élénk bizonyosságot tesz az a valóban magas szinten álló irodalom, amely az utolsó két évtized alatt ezen a téren keletkezett. E sorok írója ennek a gazdag irodalomnak csak egy kis töredékét ismeri s így nem tarthat számot teljességre ebből a szempontból sem.

A paedagogiának a filozófiával való mind szervezettebbé váló összefüggésében két eszme emelkedik ki: az értékfogalom és a paedagogiai autonomia gondolata. Ezek nélkül a tudományos neveléstan ma már el sem képzelhető. A paedagogikum lényege az érték fogalmára utal, nélküle meg sem érthető. E körül forog e kis tanulmány. Értékelméleti megfigyeléseimet próbálom meg itt fölhasználni, illetve alkalmazni a paedagogiai

síkban.* Az egész csak vázlat, per summos apices kezeli a kérdést. A termékeny völgyek bejárása a jövő feladata.

Az érték fogalom mellett a nevelés „autonomiá“-jának eszméje foglalkoztatja sokat a gondolkodókat. Erre is léptenyomon kitérek. Ez a kérdés itt is ott is felüti fejét a paedagogiai valóság területén. Ép oly elkerülhetetlen, mint az érték s egymással szoros összefüggésben állanak. Az autonom paedagogia a lélek alkatához lehető tökéletesen hozzásimuló nevelést jelenti az értékek és a nevelés velük kapcsolatos ideája autonom voltának felismerése alapján. Mint ilyen tárgyilag és gyakorlatilag is magas, ideális követelmény. Azonban nélkülözhetetlen. A nevelés a maga sublimis jelentésében ezzel áll vagy nélküle bukik.

A szerző.

* V. ö. Valóság és érték, Kolozsvár 1915. A logikai érték problémája Budapest 1921 (Akadémia). A társadalom ismerettani alkata (Magyar Társadalomtudományi Szemle 1912. évf.), Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához, Szeged 1922. (Acta Universitatis), A subsistencia fajtái 1928, Budapest (Akadémia), amelyek mind túlnyomóan a logika keretében mozognak.

I. A neveléstudomány alkotó elemei.

1. A paedagogia autonomiájának többféle értelme van. Jelenlenti első sorban a paedagogiának, mint tudománynak az autonomiáját, öntörvényszerűségét. A neveléstudományban is megtörtént az a nagy fordulat, hogy keresi saját önállóságának, létjogosultságának alapját. Keresi azt a sajátos tárgykört, amely minden mástól megkülönböztethető vonásokat rejt magában. Eddig általában az volt a tudományos felfogás, hogy a paedagogia részben a lélektanon, részben az erkölcsstanon épül fel (Herbart), hogy a társadalmi tudományok keretébe illeszthető bele. Egészen gyakorlati disciplínának tartották, amelynek értelme és célja az, hogy más területeken végzett tudományos kutatások eredményeit okosan fölhasználva gyakorlatilag alkalmazza a nevelés munkájában. Az elméleti megalapozást más tudományok adták meg s a neveléstan megmaradt sokáig a filozófia szerény testvérének. E megállapítás mellett könnyen tért hódított az a felfogás, hogy a nevelés technikai eljárások összessége.

Ezzel a régi felfogással szemben ma a paedagogiai tudomány önállóságát, öntörvényszerűségét, autonomiáját hirdetik. A nevelés-oktatás ideáját sajátos önállóságában a végső gyökérig elmélyített filozófiai szemlélet útján kívánják megragadni. A paedagogia autonomiájának eszméjét Natorp vetette fel. Utána mind szélesebb köröket mozgat meg ez a gondolat, amelytől a neveléstudomány elmélyülése és újjászületése remélhető. Spranger szerint a paedagogia nem technologia, de nem is lélektan, vagy erkölcsstan, hanem egészen sajátos tárgya van s ez: az emberképzés, amellyel egyik tudomány sem foglalkozik úgy, mint a maga kizárólagos tárgyával. Ezért a paedagogia úgy tekintendő, mint autonom tudomány.

A neveléstudomány különállása, öntörvényszerűsége attól

függ, hogy van-e sajátos tárgya s ha van, miben áll? Ennek a kérdésnek az eldöntésétől és megvilágításától függ jövője és fejlődőképessége. A kérdés megoldása sem a lélektanra, sem az erkölcsstanra, vagy a társadalomtudományra nem támaszkodhatik. A feleletet csak a neveléstudomány tárgyának pontos fenomenológiai elemzése adhatja meg. Le kell írni, lehetőleg pontosan körülhatárolni azt a tárgyat, a területet, amellyel a paedagogia foglalkozik, amelyen mozog. A nevelés ideáját kell megérteni minden vonatkozásban. Ez az egyetlen mód arra, hogy korunk paedagogiai anarchiáját megszüntesse s a nevelést olyan szempontok által engedje vezéreltetni, amelyek ideájából önként következnek. Mihelyt fölfedezzük és megtaláljuk a paedagogiai területet, mindjárt szembetűnően fog feltűnni mindaz, ami nem oda tartozik, ami rajta kívüleső idegen s így a paedagogiai valóság eredeti tisztaságát megzavarja.

Az előbbieken említett autonómián kívül, amely a paedagogia tudományos mibenlétére irányul, lehet beszélni a paedagogiai eljárásnak, illetve a nevelőnek, vagy az intézményeknek autonómiájáról. Ezek azonban másodrendű kérdések az elsővel szemben. A nevelés ideájának, sajátos tartalmának elvi jelentőségű mozzanatai az utóbbiakra nézve is magukban hordozzák a megoldást.

2. A közfelfogás szerint a nevelésnél a gyakorlat a fő, az elmélet kevésbé fontos. Jó nevelőnek finom érzéke kell, hogy legyen a nevelés művészetéhez s ha ez nincs meg, hiába tanul paedagogiát.

Ebben az elgondolásban van egy nagy igazság és egy nagy hiba. Az igazság az, hogy ami a nevelést illeti nem lehet mindent szabályokba foglalni; könyvből nem lehet a nevelést megtanulni. Az a felfogás azonban, hogy a gyakorlat a fontos, nem zárja ki azt, hogy a gyakorlaton kívül lennie kell elméletnek is, amely a nevelés jelentőségének megértéséhez hozzájárul. Ha így fogjuk fel a közfelfogás megállapítását, akkor az tűnik ki belőle, hogy van a nevelésnek olyan oldala, amelyet nem lehet tudományos formába önteni és másfelől van olyan benne, amit lehet. A nevelésnek tehát van egy észszerű formában megörökíthető oldala és egy olyan, amit ilyen formába önteni nem lehet. Az előbbi a racionális, az utóbbi az irracionális alkotórész.

Van azonban a fenti megállapításnak egy nagy hibája s ez az, hogy megcáfolja a mélyreható goethei igazságot: minden tényleges dolog tulajdonképpen elmélet (Alles Faktische ist Theorie). Ez azt jelenti, hogy minden gyakorlatnak már az első lépésnél szüksége van elméletre, amelyet később maga a gyakorlat fejleszt ki és tökéletesít. Helyesebben kifejezve a gyakorlatnak szükségképpen rá kell jönnie bizonyos elméleti igazságokra, alapelvekre. Az empirista úgy értelmezheti ezt a folyamatot, hogy a gyakorlat szüli az elméletet. A filozófiai gondolkodás azonban ezen a naiv empirizmuson túl van s tudja, hogy az igazságok, amelyeken a gyakorlat alapszik, érvényesek voltak már a gyakorlat előtt s ez utóbbi öntudatlanul hódol bizonyos elveknek s ezeket gyakorlatilag igazolja. A tudományos szempont azonban azt követeli, hogy minél öntudatosabban állítsuk magunk elé az igazságoknak azt a rendszerét, amely valamely tudomány logikai alkatát meghatározza. A goethei mondásban benne van az is, hogy minden tényleges dolog, amikor ténylegességére reflektálunk, amikor tudomásul vesszük és megértjük, már elméletté alakul át. Herbart mondása: *ars paedagogica non experientia sola nititur*, minden tudományra alkalmazható. A tapasztalat mögött és a tapasztalat fölött mindig ott van az elmélet s a neveléstudománynak is ez adja meg alapját. Kant kérdése: hogyan lehetséges a tapasztalat, a paedagogiára alkalmazva azt jelenti, hogyan lehetséges neveléstudomány, vagy általában hogyan lehetséges paedagogiai ismeret, hogyan lehetséges a paedagogiai valóság megismerése. Kant transzcendentális eljárásából tudjuk, hogy ő a tapasztalat előfeltételeit kutatta, amelyek megelőzik, tőle függetlenek, de mégis szerves alkotórészei, amelyek nélkül tapasztalat egyáltalában nem lehetséges. A paedagogiai tapasztalatnak is bizonyára meg vannak azok az előfeltételei, amelyek nélkül el nem képzelhető. Ezek a feltételek képezik a neveléstudomány alapját. Ezt kell felkutatnunk. Ebből a kutatásból ki kell emelkednie a paedagogia sajátos tárgyának: a *paedagogicum*-nak. Amennyiben a paedagogiai tárgy nem mutat olyan sajátosságokat, amelyek minden tudomány tárgyától megkülönböztetik, akkor bele kell nyugodnunk abba, hogy a neveléstudomány nem önálló, hanem más tudományok igazságainak gyakorlati alkalmazása. Ha ellenben a paedagogia sajátos

tárgya a maga önállóságában mutatkozik meg, akkor arra az álláspontira kell helyezkednünk, hogy a neveléstudomány önálló, amelynek önálló tárgya és saját törvényei vannak. Ez az álláspont az autonom paedagogia álláspontja.

Hogy célunkat könnyebben megközelíthessük, ki kell indulnunk a nevelésnek a köztudatban is ismert fogalmából, amely minden különösebb elmélkedés nélkül abban nyer kifejezést, hogy a nevelés tevékenység, amelyet valaki sajátmagára, vagy egy másikra gyakorol azért, hogy benne értéket fejlesszen ki. Így a nevelés értékfejlesztő tevékenység. Ez ellen a meghatározás ellen senkinek kifogása nem lehet. Talán hiányos, esetleg kiegészítésre szorul, ami azonban meg van benne, az kétségtelenül helyes.

Ha ebben megnyugszunk, akkor megtaláltuk a neveléstudomány elvi jelentőségű alaprétégét. Ha ugyanis a nevelés értékfejlesztő, akkor kell lennie értékeknek, amelyek a nevelő tevékenységre irányítólag hatnak, amelyek nélkül nevelésről nem lehet beszélni.

Hogy vannak értékek s hogy miféle tulajdonságaik vannak, arra megfelelni nem a neveléstudomány feladata. Erre ma már külön tudomány alakult ki, amelyet értékelméletnek neveznek. Így a neveléstudomány mindjárt az első lépésnél könnyen abban az elbírálásban részesülhet, hogy egy tudományra támaszkodik, amelynek tárgya kívül esik az ő területén s így valóban igaza van annak a fölfogásnak, hogy alkalmazott tudomány, az értékelméletnek egyik alkalmazott formája. Ez azonban nem helyes. Ugyanez a kifogás az értékelmélettel szemben is alkalmazható. Ez utóbbi ugyanis nem tesz egyebet, mint összegyűjti és egybefoglalja a különböző értékfajok közös tulajdonságait s ennek alapján állapítja meg az érték legáltalánosabb, minden értékfajban megnyilatkozó sajátosságát, belső logikai alkatát. Az értékelmélet rá kíván mutatni arra a közös gyökerre, amely az igazságban, az erkölcsi jóban, az esztetikai alkotásban, a vallás szentségében egyaránt benne van. Keresi az értékfajok összefüggését s az értékelési módok egymáshoz való viszonyát. Erről is el lehet tehát mondani, hogy kölcsön veszi tárgyát a logikától, az erkölcsantól és más ú. n. értéktudományoktól. Vagy megfordítva azt lehetne mondani, hogy a logika és az erkölcsan az általános értéktannak

speciális esetei. Logikailag talán az utóbbi is megállhat, azonban a történeti kialakulás ellene szól. Mert a bölcséleti gondolkodás az értéket először a maga sajátos területén (logikában, etikában) kereste fel s csak később jött rá egy az előbbiek eredményeit elvi egységbe összefoglaló tudományág megalkotására.

Az a fölfogás tehát, hogy a paedagogia alkalmazott értékelmélet még nem veszélyezteti az önálló autonóm paedagogiai tudomány lehetőségét. A veszély, amely az előbbi fölfogásban rejlik, csak akkor lenne aktuális, ha a neveléstudomány nem tudná megtalálni a maga sajátos tárgyát. Ha nem tudna rámutatni arra a sajátos értékfajra, amely benne nyilvánul meg. Logikai, etikai, esztétikai értékről tudunk, ismerjük azokat az értékjelzőket, amelyek kifejezik a fentti területeken megvalósuló érték sajátosságát (igaz, jó szép). Külön paedagogiai értékről azonban nincs tudomásunk.

Az értékekről megállapított a tudomány annyit, hogy fennállási módjukat tekintve, érvényesek. Az érvényesség a fennállásnak az a formája, amely a maradandót, a változatlant, az örökkévalót jelöli meg; azt, ami időtlen permanencia. Érvényes csak az lehet, ami nincs időhöz kötve, ahol az időbeliség teljesen megszűnik.¹ Az értékek érvényesek. A nevelés leglényegesebb vonatkozása az, hogy érvényes értékek határozzák meg. Ez a vonatkozás tesz egy magában véve közömbös hatást valóban nevelővé.² Az értékes nevelő tevékenység minden érvényes értékre egyformán vonatkozik. A nevelés valamennyi érték megvalósítására irányul. Mégis a paedagogiai tárgy természetének folyamánnyaképpen kiemelkednek olyan értékbeli vonatkozások, amelyek a nevelést első sorban határozzák meg. Ilyenek az igazság (a logikai érték), a jóakarat (az erkölcsi érték) és az élet céljának és rendeltetésének megértésére irányuló, vallásosnak is nevezhető érték. Az első a megismerés és tudás tárgyával, a második az emberi lélek leglényegesebb megnyilvánulásával, a jóakarattal, az erkölcsiséggel kapcsolatos, míg a harmadik az élet irracionális vonatkozásait veti felszínre, ezek megértésére irányul az érzés és a fantázia által táplált

¹ V. ö. Varga Béla: A subsistencia fajtái 70. l. (Budapest, Akademia.)

² V. ö. Hönigswald: Über die Grundlagen der Pädagogik 1918. 22. l.

hit segítségével. Az utóbbi az igazságot és az erkölcsi jót rendszerint Isténnel hozza összefüggésbe.

Megtaláltuk a neveléstudomány legfontosabb transzcendentalis föltételét: az értékek világát. Megtaláltuk az irányt, amely felé minden nevelésnek vezetnie kell. Ez azonban még nem paedagogia. Az értékek csak akkor válnak a nevelés szerves alkotórészeivé, ha megtaláltuk a paedagogiai folytonosságnak azt az útját, amely az értékek világából a nevelő tevékenység legegyszerűbb és legközvetlenebb megnyilvánulásához elvezet. Kérdezhetné valaki, hogy mért nem kezdtük ez utóbbival. Ennek oka részben módszerbeli, részben tárgyi alapon nyugszik. Módszerbeli annyiban, hogy egy tudomány lehetőségének és határainak vizsgálatánál mindig a lehető legegyszerűbb elvekből kell kiindulni. Az egyes tünemény csak az általánosból érthető meg; minden egyes esetnek magán kell viselnie az elvszerűségnek azt a megkülönböztető vonását, amelynél fogva bizonyos osztályba tartozik. Így minden paedagogiai tevékenységnek magán kell hordoznia az értékfejlesztő jelleget. Nem indokolatlan azért, hogy első sorban az értékek érvényét kívántuk megjelölni, mint olyat, amely nélkül nevelő hatás nem lehetséges. Eljárásunk tárgyi oka az, hogy a nevelés tárgya (a paedagogicum) nagyon komplikált jelenség, amelynek meg vannak a racionális és irracionális alkotó részei. Ha a nevelés tényéből, egy adott esetből indulunk ki s ezen az alapon akarunk eljutni az előfeltételekhez, akkor mindjárt a kezdetnél legyőzhetetlen nehézségekkel kerülünk szembe. Azért eljárásunkat tárgyi szempontból is indokoltnak látjuk.

Az értékek akkor lesznek láthatók, amikor valahogy kifejeződnek, megvalósulnak. Az érték megvalósulásának területét általában valóságnak nevezzük. Amikor az érték a valósággal összefüggésbe kerül, olyan relációba jut, amely lényegesen módosítja logikai alkatát, fennállási módját, az érvényességet. A valóság nem érvényes, hanem létezik, keletkezik és elmúlik. Ez utóbbi tulajdonságánál fogva az idő kategóriájába tartozik. Legfontosabb megkülönböztető az érték és a valóság között, hogy az előbbi független az időtől, az utóbbi pedig az időben van. Az érték is beállítható azonban az idő kategóriájába. A valóság és érték egymást kiegészítik annyiban, hogy az érték a valóság útján jut megvalósuláshoz, másfelől pedig

a valóságnak az érték adja meg azt az értelmet, jelentést, amely benne maradandó. Az idő fölötti érték a valóságnak sok területén valósulhat meg, lehet időbelivé. Egyik ilyen terület a nevelés is. A nevelésben mindig értékek valósulnak meg az időben. Mondhatjuk tehát, hogy a nevelés az érték és az időbeliség komplex vonatkozásán épül föl. A neveléstudomány ezt már több ízben megállapította.³ Mindez azonban még nem kielégítő eredmény. Az érték és az időbeliség viszonya az alap mindenütt, ahol a valóság területén érték valósul meg. Ilyen terület pedig sok van.

Tovább kell tehát mennünk, hogy közelebb juthassunk a paedagogiai tárgyhoz. Melyik az a terület, ahol a nevelés, mint érték megvalósulhat? A felelet egyszerű: az emberi lélek, a szellemi valóság. Szellemi valóságnak nevezzük azt a területet, ahol az érték és a valóság egymást áthatják. Hány féle módon valósul meg? Mint *folyamat* és mint *állapot*. A nevelést úgy jellemeztük, mint értékfejlesztő tevékenységet, amelynek következtében egy folyamat (processus) indul meg az emberi lélekben, amely abban áll, hogy kapcsolatba kerül egy értékkel. Az érték hatása következtében átalakulás történik, amelynek folyamán az ember igyekszik ezt az értéket elsajátítani, magáévá, lelkiéletének ható erejévé tenni. A folyamat eredménye a gyarapodás, amely nem pusztán tartalmi, hanem egyúttal minőségi. Ez utóbbi úgy értendő, hogy a lélek értékelő álláspontja átalakul, új vonásokkal bővül, aminek következtében egész magatartása megváltozik. A megismerés tudatunknak logikailag értékes tartalommal való gyarapodása (Pauler). A nevelés nem csupán a logikai tartalomra vonatkozik, minthogy nem pusztán ismeretet ad, hanem összes értékekhez való viszonyunkba belenyul s értékelő álláspontunkra gyakorol elhatározó befolyást. Hatása ennél fogva több oldalú, mint amit pusztán a megismerés nyújt.

A nevelés eredménye mindig értékbeli többlet, amely kihat az ember egész lelkivilágára; mindig magasabb álláspont

³ V. ö. H. Johannsen: Der Logos der Erziehung 1925. 26. I., ahol ezeket találjuk: Das Erziehungswirkliche im weitesten Sinne ist für alle paedagogische Reflexion zeitliche Voraussetzung. Hönigswald i. m.-ban is több helyt.

elfoglalására késztet bármily lassú és szinte észrevehetetlen a haladás.

A nevelés folyama következtében valami egy más valamivé lesz. Ennek a folyamatnak, amely időben van, a jelentősége abban áll, hogy egy érték időbelivé lesz s egy lelki valósággal kölcsönhatásba jutva, annak minőségét megváltoztatja, emeli, értékesebbé teszi. Ez az, ami a folyamatban történik. Az eredmény az az állapot, amit a folyamat teremt. A kettő együtt adja a paedagogiai valóságot, vagy tárgyat. Az állapot, amelyet a nevelés teremt, lehet tartós és rövid ideig tartó. Az előbbi eset akkor forog fenn, amikor gyöngül a törekvés, a nevelés után való vágy, az utóbbi az ellenkező esetben áll be. A nevelés szellemének ez utóbbi felel meg, mert semmiféle nevelési eredmény nem lehet állandó, örökké tartó, a nevelés sohasem lehet befejezett, csak abban az ideális esetben, ha az értékek mind tökéletesen megvalósulnának. A paedagogiai tevékenységnek nincs határa, mert ha volna, ez azt jelentené, hogy céljai hiány nélkül megvalósultak.⁴

Ha ezek után meg akarjuk állapítani a paedagogiai tárgy subsistenciáját azt mondhatjuk, hogy egyfelől reális, mert időben történik, másfelől ideális, amennyiben érvényes értékeket lát el az időbeliség indexével. Az a kettősség, ami a subsistenciánál mutatkozik (ideális-reális) a paedagogiai valóság egész területére kiterjed s igen érdekes és jellegzetes tünetekben mutatkozik. A paedagogiai tárgy fennállásának kettős természetére mi sem jellemzőbb, mint az, hogy időbeli, de nem esik az oktvörvény alá. A valóság általános jellemzője a tér és időbeliség mellett az oksági viszony, amelynek értelmében minden ok okozatot, minden hatás neki megfelelő ellenhatást szül s ez szükségképeni. A nevelésnél ez másképen van. A minden természeti történésben érvényesülő kauzalitás nem érvényesül a nevelési folyamatban.⁵ Vajjon miért?! A magyarázat egyszerű. Azért, mert a valóság területe (az emberi lélek) sincs alávetve feltétlenül az okság elvének, különösen ott, ahol a magasabb szellemi régiókba emelkedik, ahol az értékkel való kölcsönhatása előtérbe nyomul.

⁴ V. ö. Johannsen i. m. 51. l.

⁵ V. ö. Höningwald i. m. 39. l.

Az okságnak ez a háttérbe szorulása biztosítja a nevelés folytonosan fejlődő tendenciáját. Ha a paedagogia területén kizárólag az októrvény uralkodnék, akkor fejlődésről nem lehetne szó. A nevelés eredménye több is lehet, mint amennyi az okban (a nevelő hatásban) benne volt. Ellenkező esetben a nevelő munkája örökös stagnációra lenne kárhóztatva. Minden nemzedék emelni akarja a másikat, ezt a törekvést igazolja a nevelés logikai alkata. Seyfert szerint a paedagogiai fejlődés azonos a folyton haladó átszellemesítéssel. Ebben a folyamatban az oki összefüggés helyett a szellemi élet összefüggése az uralkodó, amely állandóan újabb meg újabb jelentést ad a benne felmerülő tapasztalati tartalomnak azon kapcsolatok révén, amelyek az értékekkel való összefüggését éppen a nevelésen keresztül biztosítják.

Érvényes értékek, hatás (folyamat), szellemi állapot és fejlődés együttesen adják a paedagogiai valóság dialektikus mozgásának a képét. Van ebben egy érvényes mozzanat és három időbeli, amelyek fennállásuk tekintetében az ideális és reális együtteségét hordozzák magukban éppen annál fogva, mert ideális (érvényes) és reális (lelki valóság) mozzanatok kölcsön hatásáról van szó. Az eredmény, a műveltségi állapot, többet tartalmaz az érvényességből, mint az azt megelőző „folyamat”. Ez az állapot ugyanis szellemi, amely lelki hatások alapján keletkezett. A szellem többet, magasabbat jelent, mint a lelki. Az utóbbi az időben lefolyó reális létet jelenti, míg a szellemi igen gyakran fedi az érték és érvényesség tartalmát.⁶

A nevelés dialektikájából különböző irányú mozzanatok emelhetők ki már a fentiek alapján is. A fő üttöerei azonban az egésznek:

1. egyfelől a folyamat, amely az értéktől az egyes felé;
2. másfelől, amelyik az egyestől az értékek felé vezet.⁷

Ez a sorrend logikailag helyes, azonban a nevelés ténylegeségét tekintve megfordítandó úgy, hogy a második kerüljön az első helyre. Először lesz az egyes értékek után igazodó s csak azután lesz az érték alanyi vonatkozású. Johannsen szerint, az ő fenti sorrendjében, az első mozzanat alapja „az ér-

⁶ Rickert: Die Grenzen der naturw. Begriffsbildung 364., 398. stb. l.

⁷ Johannsen i. m. 72. l.

ték elismerésének szükségképenisége (Anerkennungsnotwendigkeiten) míg a másodiké: az értékkel való megtelés szükségképenisége (Erfüllungsnotwendigkeiten). Ez a két törvényszerűség is a sorrend megfordítása mellett szól. Előbb van ugyanis az egyesnek értékkel való lassú megtelése s azután az értékek elismerésének normatív követelménye. Az első fázisban az érték növekedik az emberben, az érték közeledik hozzá, a másodikban az ember közeledik, az értékhez.

Az eddigi lélektani kutatás alapján az értékképződésnek körülbelül a következő fázisait lehet megkülönböztetni:

- a) szerves (organikus) értékképződés,
- b) nem szerves értékképződés,
- c) ismét szerves értékképződés.

Ezek a mozzanatok felváltva következnek egymás után s ez a nevelési folyamat dialektikájának második nevezetes tulajdonsága. Mit értünk szerves értékképződés alatt? Szerves értékképződés az, amikor az egyes részben tervszerű, részben kevésbé tervszerű, vagy épen tervszerűtlen nevelő behatások alapján értékeket alakít ki magában, illetve, minthogy ebben az ő aktív tevékenysége mellett, befogadó (receptív) képességének jut a jelentékenyebb szerep, megtelik értékkel. Amikor az ember érzelmi és kedélyvilága a nevelő hatások következtében értékes tartalommal gyarapodik, akkor mondjuk, hogy ez a gyarapodás organikus. Az organikus értékgyarapodás csak közvetlen megélés alapján gondolható el. Hogy miként alakul ki az emberben az organikus értékelő alap, az függ a veleszületett lelki diszpozícióktól. Hogy ezek mennyiben befolyásolhatók a nevelés által, az külön problémája a neveléstudománynak. Általános törvény gyanánt azonban megállapíthatjuk, hogy organikusán értékgyarapítónak lesznek mindazok a hatások, amelyek valaki egyéni sajátosságainak megfelelnek. Johannsen ezt a törvényt így fogalmazza: Korrespondenz von Wert und subjektiver Bewusstseinswirklichkeit.⁸ Ez az organikus értékképződés nagyon fontos, mert a tervszerű nevelés csak azon az alapon tud tovább dolgozni, csak azt tudja folytatni, ami az egyéniség legmélyebb rétegeiben megfogamzik s az értékelés útirányát megalapozza.

⁸ V. ö. i. m. 73. l.

Erre az organikus rétegre épül fel a nem organikus értékelés. A szerves értékgyarapodás ideje alatt az Én a központ. Amikor megkezdődik a nem szerves értékképződés, akkor a központ mindinkább eltörlődik az Énen kívül s maga az Én is úgy érzi magát, mint a rajta kívül levő világnak egy része, tagja. A nem organikus értékképződés folyamatára nézve E. Jaenschnek vannak kísérleti alapon felépített megfigyelései.⁹ Sajnos, hogy az organikusra nézve még ennyivel sem rendelkezünk. Jaensch szerint valami csak saját megélésünk alapján lehet érték. Ebben az esetben beszélhetünk szerves értékelésről. A valóságban azonban vannak értékek, amelyek nem közvetlen megélés útján, hanem fogalmi úton jutnak tudomásunkra. Ebben az esetben beszélünk nem szerves értékelésről. A gyermek élmények útján jut értékekhez. Általában a pubertas után, amikor az Én szembekerül a rajta kívül fekvő világgal, akkor kerül szembe egyúttal az absztrakt objektív értékekkel, amelyek mint rajta kívül álló, tőle független, tekintélyt parancsoló hatalmak tűnnek fel előtte. A szemléleti és materiális alap, amelyre eddig épített, eltűnik s megmarad az imperatív értékek láthatatlan hatalma, amely távol áll a gyermek értékgyarapító és alkotó élményétől. Míg a gyermek értékélményei a korresponzió törvénye alapján harmonikusan nőttek ki lelkéből, itt olyan értékekkel kerül szembe, amelyeknek normatív voltát kénytelen elismerni. Ez az elismerés nem a belső harmoniából fakad, hanem arra a konfliktusra vezetendő vissza, amelybe akkor kerül az ember, ha ezeknek az értékeknek ellene szegül. Ezek a normatív értékek fogalmi úton kerülnek belénk, minthogy hiányzik belőlük az eredeti közelség és közvetlenség, ami az értékélmények alapján kialakult organikus értékekben megvan; megérőltetésünkbe kerül, hogy ezeket az értékeket az ember valóban magáévá tegye, elsajátítsa. Az ú. n. önértékek tehát nem a saját megélés alapján gyarapítják lelkünket, hanem egyelőre közvetve, fogalmi úton. Épen azért veszítnek is közvetlenségükből és élelenségükből. Megmerevedett, változatlanságot jelképező értékek, szemben a szerves értékalkulatokkal, amelyek hozzásimulnak lelki alkatunkhoz, mert hiszen első sorban belülről

⁹ V. ö. E. Jaensch: Grundformen menschlichen Seins 1929. V. fejezet. 343—425. l.

származnak. Az önértékek csak úgy lehetnek motivummá lelki-életünkre nézve, ha tudatunk tartalmává lesznek. Itt a tanítás jut nagy szerephez.

Az értékelés két síkja, a szerves és nem szerves értékek gyakran összeütközésbe kerülnek. Az ember csak lassankint építi fel magának a magasabb értékek világát, amely sokszor ellentétbe kerül a szerves értékekkel. Klages ebben az ellentétben látja a „lélek“ és a „szellem“ különbségét.

Mindaddig, amíg a magasabb értékeknek csak formális jelentősége van az emberre nézve, addig nem állanak szoros összefüggésben a lélek bensejével s így bizonyos mértékben nem szervek függelékei a szerves személyiségnek. Hogy azzá legyenek, ehhez szükséges a szervetlennek szervessé tévése. Ez pedig nem történhetik másként, mint megélés útján. Az organikusra emelkedő nem organikus értékképződésre ismét csak az organikus mozzanat léphet föl az értékelés kialakulásának dialektikai folyamatában. Ha nincs saját élményünk, akkor a másokéra szorulunk s így kell elősegítenünk a nem szerves értékek szervessé válását. Így megszerezhetjük lassanként legalább a képességet, az arravalóságot, hogy a nem organikus, autoritatív értékeket valóban lelki életünk alkotó részévé tegyük.

Az érték élménynak az előbbieket szerint kétféle fajtáját különböztethetjük meg. Az egyik az, amely a gyermekkorban tervszerűtlen, vagy tervszerű hatások következtében túlnyomóan irracionális úton rétegeződik a lelki életben. A második az, amely a normatív természetű önértékekhez való igazodás következménye. Az első (I.) a lélek elementáris alaprétégéhez tartozik. A második (II.) a magasabb lelki (szellemi) élet terméke. Mind a kettő organikus, azonban különbség van a kettő között. Az első minden ellenállás, illetve megerőltetés nélkül, közvetlenül nő ki a lélekből. Ezeket reális értékeknek fogjuk nevezni. Az utóbbi azonban egy nem szerves, reánk nézve sok tekintetben idegen értékhatás eredményeként jön létre akkor, amikor imperatív természetű normatív értékek beilleszkednek a mi értékmegélésünkbe. Itt az akaratnak kell megnyilvánulnia s az ezzel kapcsolatos törekvésnek. Hogy az önérték a nem szervesből szervessé s így szellemi életünk irányítója legyen, az elementáris lelki alaptól függ. Ez a magasabbrendű (II.) folyamat ingadozó természetű. Az önértéket (igazság, erkölcsi

jó) vagy magunkévá tudjuk tenni organikusan, vagy nem. Az ingadozás csökkenését s így az organikus érték kialakulás erősödését az erkölcs területén jellemnek nevezzük. Jaensch azt igyekszik bizonyítani, hogy a magasabb értékek képzése, illetve a hozzájuk való alkalmazkodás kizárólag nem szerves, ami azt jelentené, hogy az új értékvilág felépítésénél az értéknek, mint rajtunk kívül álló tekintélynek kénytelen-kelletlen elismerése egyedül az irányadó.

Ez a megállapítás arra a meggondolásra van felépítve, hogy az elementáris lelki habitus és a magasabb szellemi élet között mély szakadék tátong. Az ember, amikor a magasabb értékeknek engedelmeskedik, sokszor meg kell, hogy tagadja az alaprétet. Kétségtelen, hogy amikor a gyermek kinő a léleknek sok tekintetben ösztönös fejlődési állapotából, nehéz küzdelmeknek van kitéve. Sokszor kell olyant tenni, ami hajlmainkkal ellenkezik. Ez azonban nem marad mindig így. Be kell következnie annak az állapotnak, amikor az alsóbb lelki és a magasabb szellemi élet közötti ellentét egyensúlyi állapota létrejön s viszonylagos nyugalom és állandóság áll be a szellemi élet régióinak egymáshoz való viszonyában. Ez esetben a magasabb szellemi síkban is beszélhetünk szerves értékalkotásról. Ez azonban csak saját erőnkől, olykor megerőltetésünk alapján lehetséges. A nevelésnek súlyos, néha legyőzhetetlen akadályai vannak ebben a tekintetben. Azonban, ha már eljutott valaki odáig, hogy nem szervesen alá tudja rendelni magát a fogalmi úton elsajátított értékeknek, mi sem áll útjában annak, hogy szervesen is magáévá tegye ezeket. A nevelés ezt a felülről szabott korlátot el nem ismerheti feladatának megtagadása nélkül.

Natorp a nevelés dialektikai folyamatában a következő haladást látja: az anomiától (törvénytől való eltiltás) a heteronómián keresztül az autonómiához. Ez a három stádium könnyen felismerhető a fennebb elmondottakban. A lelki alaprét törvényszerűsége alig ismeretes. Főleg azt nem tudjuk megállapítani, hogy a nevelő hatások milyen formáló erőt gyakorolnak rá. A heteronómia jelenti a külső törvényeknek való engedelmeskedést, míg az autonómia foka az önérték organikus képzését, amikor a külső törvény belső lesz.

A neveléstudománynak munkája sikere érdekében a követ-

kező négy dologgal kell tisztába jönnie. Az első az egyén-veleszületett adottsága. Ez kívül esik a nevelő hatások területén. Azután a lelki alapréteg, amely többé-kevésbé nem tudatosan fejlődik a tervszerű és tervszerűtlen nevelő hatások alatt. A nevelés döntő kérdése az, hogy a veleszületett adottság és a lelki alapréteg, amely már nevelő hatások eredménye, milyen viszonyban áll egymáshoz. Ez a kérdés a nevelés lehetőségének kérdése. A másik ugrópont az, hogy a lelki alapréteg fölé hogyan emelhető föl a szellemi élet, amelynek lényege az önértékek organikus képzése. A lelki alapréteg és a szellemi világ közötti átmenet a heteronómia foka mindaddig, amíg az értékek nem szervesen tapadnak a lelki alapréteghez. A negyedik sík az érvényes értékek. Tehát:

1. veleszületett adottság,
2. lelki alapréteg,
3. szellemi sík,
4. értékek.

Az első és a negyedik a nevelés keretein kívül esik. Hátfogalmak, amelyekben belül a nevelés végtelen és megszakítatlan folyama végbemegy az átmenetek nagy számán keresztül. Ennek a folyamatnak az eredménye s így a nevelés feladata: az érvényesnek (az időn felülállóknak) megvalósítása az időbeli valóságban. Logikailag lehetséges ez a folyamat azért, mert az érvényesség a létezőben valósul meg. Olyan létező nincs, aminek nincs érvényes mozzanata. A valóság csak akkor érthető, ha van értelme, van jelentése, ha értékes tartalommal rendelkezik, szóval, ha érvényest testesít meg. Ahol valamit meg akarunk érteni, ott az értéket nem ignorálhatjuk. Érték nélküli létezőről beszélni értelmetlen dolog.¹⁰ Más kérdés a nevelés ontológiai lehetősége. Itt valóban olyan brutális akadályokkal találkozhatunk, amelyek feladatának megoldását lehetetlenné teszik. Ez a körülmény azonban nem von le semmit a nevelés lehetőségének elvi jelentőségéből. Elvileg (logikailag) nem jogosult semmiféle paedagogiai pessimizmus azon belátás alapján, hogy minden valóság hordoz magában érvényes mozzanatot.

A neveléstudomány természetének megértésénél elkerülhetetlen a nevelés irracionális alkatának számbavétele. Tudva-

¹⁰ V. ö. Jóhannsen i. m. 55. l.

levő, hogy minden nevelő hatásban a nevelő és a nevelendő oldalán egyaránt sok minden előadja magát, ami kívül esik a tervszerűség és a szándékosság határain s mégis nevelő hatásnak tekintendő. Van olyan felfogás, amely erre való tekintettel a nevelésnek, illetve a neveléstudománynak szigorúan racionális formákba való szorítását ellenzi, sőt veszélyesnek tartja. Hönigswald azt mondja, hogy a paedagogiában minden dogmatikus racionális kísérlet nagyon meggondolandó, mert, kizárja, vagy legjobban esetben erőszakos úton meghamisítja azokat a nem racionális mozzanatok, amilyenek bőven találhatók a paedagogia területén, ez pedig az egész paedagogiai perspektíva eltolását, meghamisítását, helyéből kimozdítását jelenti. Johannsen erre azt a megjegyzést teszi, hogy nem lehet a paedagogiát az irracionális elem egyeduralmának kitenni s ez által tudományos jellegét veszélyeztetni. Az irracionális elemek nem tekintendők úgy, mint a tapasztalattól független elemek, hanem ezek is bele vannak ágyazva a nevelés valóságos folyamatába s így rájuk is kiterjednek a tudományos megállapítások.

Az előbbi szerző a paedagogiát az eldogmatizálástól, tehát a raciótól félti az irracionális nevében, az utóbbi viszont éppen ráció nevében az irracionálistól félti. Mindkét álláspontban van sok igazság, azonban egyik sem indokolt. Ahol szellemi hatásokról van szó, mint a nevelésben, ott elkerülhetetlen az irracionális. Azonban ma már az irracionális is lehet tudományos kutatás tárgya. Az a körülmény, hogy a paedagogia eljutott ahhoz a belátáshoz, hogy az irracionálissal számolnia kell, már magában mérhetetlen fontosságú s megóv minden egyoldalúan racionális paedagogiai konstrukciótól.

Az irracionális két oldalon jelentkezik. A tanulónál, akinek lelkében a nevelő hatások a legkülönbözőbb módon érvényesülnek. Nevelő hatást gyakorolhat valakire valami olyan is, ami egy másik egyénre semmi hatást sem gyakorol. Sok minden irracionális, ami az egyéniség s általában a lélek életével összefügg. Mindez a nevelő kölcsönhatásból nem küszöbölhető ki egyik oldalon sem. A nemtudatos hatások kiszámíthatatlan eredményei elsősorban a lelki alaprétegben mutatkoznak. A nevelő személyes hatásában ép úgy szerepet játszik az irracionális, mint a másik oldalon a hatás érvényesülésében. A nevelés-

tudomány nem tehet egyebet, mint, hogy elhatoljon addig a határig; amelynél tovább nem tud elmenni az egyéniség s általában a lelki élet ismeretében s azután is mindig figyelmébe kell vennie az irracionális maradványt. A tudomány ma tényleg ebben az irányban halad. Ez az út végére mehetetlen; mégsem gátolhat meg abban, hogy a nevelés problémáját minden oldalról megragadjuk és a nyert felismerések alapján közelebb férközzünk hozzá. A nevelés talán sohasem lesz exakt és mégis van és lesz mindig, mert nélküle nincsen élet. Volt már akkor, amikor rendszert még nem alkottak róla. Maga a nevelés természeténél fogva szinte ösztönösen alakul rendszerré s a tudomány ezt a kész adottságot magyarázza, bontja részeire, tökéletesíti, igyekszik elvi alapokra fektetni. A neveléstudomány nem fogja megmerevíteni és dogmatikussá tenni, vagy elsablonosítani a nevelést, legfennebb, csak ideig-óráig. Az élő lelki kölcsönhatás, amely a nevelés lényege, mindig elég erős lesz, hogy a természetétől idegen sablonoktól megszabaduljon. A racionálist az irracionális mozgatja; nem idegenek egymásra nézve, csak az emberi tudás állította szembe. A ratio azt emeli ki és teszi öntudatossá, ami az irracionálisban benne van. Minden, ami racionális, korlátozást jelent az irracionálissal szemben, amely beláthatatlan. A neveléstudományt csak akkor lehetne féltetni az eldogmatizálástól, ha az irracionálistól, ettől a tényleges élő valóságtól elszakadva, elvont elgondolások alapján próbálná a nevelést megkonstruálni. A tudomány mai álláspontján azonban ez a veszély többé már nem fenyeget.

Végül még arra kérdésre kell megfelelni, hogy van-e a nevelésben haladás s ha van, mi az ismertetőjele. A már említett Hönigswaldnak egy megállapításából indulunk ki, amelynek értelmében minden paedagogiai tevékenységgel elválaszthatatlanul össze van kapcsolva a „magasabb képzés“ eszméje (Idee der Höherbildung). Ez vonatkozik az egyesre és a közösségre. A „magasabb képzés“ maga külön érték a többi mellett és a velük való vonatkozásban. Ugyanazon értéktörvények születte, amelyek más értékekben megnyilatkoznak, amelyeknek létét is köszönheti és mégis sajátosan paedagogiai érték, amely azt jelenti, hogy minden nemzedék a megelőzővel szemben valami magasabbat (Erhöhung) jelent.¹¹

¹¹ V. ö. Hönigswald i. m. 37., 46. ll.

Két kérdés merül fel. Egyfelől az, hogy mit jelent „magasabb képzés”, magasabb műveltség? Másfelől pedig, hogy vajjon az, hogy a nevelés valamely műveltséget „magasabbá” tesz, tekinthető-e sajátos értéknek, külön értékfajnak. A „magasabb” nem jelenthet mást, mint egyfelől az érték intenzívebb (teljesebb) megvalósulását, másfelől a hozzá való közeledést. Ebben ráismerünk két mozzanatra és pedig a nevelő tevékenységére, mint folyamatra és a magasabb érték kialakulásra a magasabb műveltség állapotában. A folyamat + érték megvalósulás együtt: a paedagogiai érték. A folyamat az állapotban éri el célját s ennek értékesebb volta a tevékenységet is értékesebbé teszi. Minthogy azonban a műveltségi állapot mindig érvényes értékek megvalósulása, kérdés, hogy mi az az önálló külön tartalom abban, amit paedagogiai értéknek nevezünk. Vagy talán nem is az állapot, hanem maga a tevékenység az értékes, amely a „magasabb” felé irányul. Ebben az esetben a paedagogiai érték csupán formális természetű s csak másodrendű szerep juthat neki az értékek világában. Emellett is fenn áll a kérdés még mindig, hogy van-e a paedagogiai értéknek sajátos tartalma?

Kétféle módon próbálták a tartalmat megjelölni: emberség (humanitás) és személyiség. Az emberség fogalma megkülönböztetetten paedagogiai fogalom. Nélkülözhetetlen meghatározója minden paedagogiai tevékenységnek. Minthogy ez a tevékenység sohasem lezárt, sohasem befejezett, maga az „emberség” is örökkévaló ideális értéket jelöl meg. Vajjon az emberség külön érték-e?! Johannsen úgy véli, hogy a humanitás maga ugyan külön érték a többi között, azonban úgy tekintendő, mint különböző értékvonatkozások foglalatlja. Ideális synthesis, amely a nevelés számára az értékmérőt adja. Felfogásunk szerint az emberség (humanitás) a paedagogiai sík dialektikai folyamatával összefüggésbe hozható összes érvényes értékeknek időbelileg kifejezhető megvalósulása. Összetételénél fogva egészen sajátos s mint ilyen joggal tekinthető különállónak. Az értékek rendszere az emberi lélek egészével kerül kölcsönhatásba a paedagogiai síkban s ennek a kölcsönhatásnak az eredménye: a humanitás. A személyiség fogalma tulajdonképpen ugyanezt emeli ki, amikor az egyest úgy tekintí, mint az értékek időbeli megvalósulását. Mind az emberségben, mind a

személyiségben a *magasabbra* irányuló tevékenység és az értékes tartalom együttesen jutnak kifejezésre. A sajátos paedagogiai érték formai és tartalmi teljességét éri el a humanitásban s azért mély igazság, hogy: *relatio humanitatis est fundamentum educationis*.

Van-e már most a nevelésben haladás, mindig magasabbra irányuló tevékenység s van-e folytonosság a haladásban. Schleiermacher a nevelés folyamatának két fázisát jelölte meg: a fennálló formák megtartását a nemzedékek váltakozásában és a fejlődés fokozását a tökéletességnek, mint végső célnak irányában. Ez megfelel annak, amit fennebb folyamatnak, illetve állapotnak neveztünk. Az állapot mindig egy időtartamra szól. Minél erősebb valamely műveltségi állapot fenntartására irányuló törekvés, annál kevésbbé érvényesül a magasabbra irányuló tevékenység. Ez esetben a nevelés konzervatív típusával találkozunk. Itt a nevelés célja a meglevőnek fenntartása és változatlan továbbadása. Mikor az állapot stabilitása megszűnik, akkor jön ismét a folyamat, a magasabbra törekvés, amely nem a meglevőt akarja fönntartani, hanem valami olyant, aminek lennie kell. Ez a „kell“ mindig csak „magasabb“ lehet, ha nevelésről van szó, mert ha nem magasabb, akkor nem nevelés. A nevelés mindig haladó s ez lényegéből kiirthatatlan.

3. Mindezek alapján el kell dönten, hogy a neveléstudomány a valóságtudományok közé, vagy pedig az értéktudományok közé sorolandó-e; pusztán leíró tudomány-e, vagy normatív értéktudomány. Mindjárt megállapíthatjuk, hogy egyik sem, hanem a kettőnek egészen sajátos vegyülete, amely épen itt érvényesül a legsajátosabb módon. A paedagogiai valóság alkata kétoldalú. Területe a reális valóság fizikai és pszichikai adottsága. Ennek ismerete nélkül nem mozdulhat. Másfelől hozzátartozik a szellemi valóság, amelyben a nevelés értelme ideája megvalósul. Ez az értékek ideális világa. A neveléstudomány ennek megfelelően középhelyet foglal el a valóság és az értéktudományok között. Egyfelől ott van a tárgyi valóság, amelyben dolgozik. Ez a nevelés eleme, amely életet ad az egésznek. A valóság területén sok olyan mozzanatot fedez fel, amelyek munkáját elősegítik és sok olyant, amelyek gátolják s így céljának meg nem felelők. A másik oldalon ott áll az értékek ideális világa. Ez a két oldal egymástól el nem szakad-

hat. Együttesen adják a paedagogiai valóság értelmét, együtt határozzák meg a nevelés lehetőségét és határait mindenféle vonatkozásban. Bruno Bauch a nevelés e kettős oldalának dialektikai menetét igen találóan jellemzi, amikor azt mondja, hogy minden nevelés értelme abban áll, hogy a létezőt értékessé tegye, az értékesekhez fölemelje, másfelől pedig, hogy az értékeket ismét valósággá, létezővé tegye.¹² A filozófiai világnézet szereti a valóság és érték, a létező és érvényes, a reális tárgy és az idea ősi platói dualizmusát minél inkább külön tartani, széllyelválasztani. A paedagogiai síkban a kettő elválaszthatatlan kapcsolatba kerül egy olyan folyamat útján, amely a maga nemében egészen sajátos. A nevelés kimozdítja a valóságot helyéből, alkalmassá teszi értékek befogadására és új értékek megalkotására. Az értéket lehozza ideális magaslatából s gyökereit a valóságba elmélyíti. Az ember egyrészt passív, másrészt aktív a nevelés folyamatában. Azonban passív (értékbe-fogadó) magatartása szükségképeni előfeltétele az aktív magatartásnak, amikor új értékeket alkot. Ennek a két mozzanatnak szoros egymásbakapcsolódása és egymásra következő változása szabja meg a nevelés munkáját.

¹² V. ö. Wahrheit, Wert, Wirklichkeit, 523 l.

II. A paedagogiai sík jellemző tulajdonságai.

4. A nevelés fogalmának minden irányú elmélyítése, illetve kiszélesítése a paedagogia autonómiájának az első jele. Ez elmélyített jelentés értelmében minden szellemi hatás egyúttal nevelés. A nevelő hatás az emberi közösség legősibb funkciója, amely ép oly kevésbé alapul tudományon, mint a járás és evés s ép oly őseredeti megnyilvánulása az emberi szellemnek, mint a nyelv és vallás.¹³ A nevelés ideája belenyulik az ember ösztönös életébe, a nemtudatosba, amelyből mint termékeny ősförásból emelkedik ki a tervszerű öntudatos nevelés. Ez a felfogás megszünteti azt a szűkkörű beállítást, amely a nevelést tisztán tudatos és tervszerű hatásokra korlátozza. A tervszerű nevelés az ösztönös, nem tudatos nevelésnek organikus folytatása. Az imponderabiliák figyelembevétele nélkül öntudatos nevelés nem létesülhet, ahol ez a két tényező nincs összhangban, vagy pedig az egyik feltűnően háttérbeszorul a másikkal szemben, ott a nevelés nélkülözi azokat a tápláló nedveket, amelyeket az emberi lélek legmélyebb rétegeiből szív magába. Minden nevelő hatás erősen át van szöve nem tudatos tényezőkkel.

Krieck a „Nevelés és fejlődés“ c. tanulmányában a nevelés három fokozatát különbözteti meg. Az első fok a teljesen irracionális sík, ahol a nevelő hatások nem tudatosan történnek. A következő fokozat az, amikor az öntudatlan és az öntudatos hatások összevegyülnek. A harmadik fok a rendszeres öntudatos nevelés.¹⁴ Ez a három fokozat egymásra van utalva, az utóbbi a két előző nélkül nem teljes. A neveléstudomány eddig csak a harmadikkal foglalkozott, noha ez csak töredéke a nevelő lehetőségek nagy sokaságának.

A szoros értelemben vett nevelés és az oktatás között

¹³ E. Krieck: *Erziehung und Entwicklung* 1921. 16. 1.

¹⁴ I. m. 46. 1.

nincsen mélyreható különbség. A nevelés a tágabbkörű fogalom, míg az utóbbi az intellektuális oldal felé fordul elsősorban. A nevelés az emberre vonatkozik, mint egészre; lelki és testi életre egyaránt. Sokféle módon történhetik, míg az oktatás a tanító és a tanuló viszonyának alapskhémáján nyugszik. Az embert nevelheti a környezet (szellemi, vagy természeti), de nevelheti az ember saját maga is. Igaz, hogy mindezek az oktatásra is kiterjeszthetők. Tanulhatunk a környezetünkől és magunkra saját magunk indításából. Minthogy azonban a nevelés mindennemű szellemi hatást magában foglal, az ember egészére érzelmi és akarati életére is kiható jelentőségű, azért tágabb terjedelmű fogalom, mint az oktatás. A nevelés körét nem meríti ki az ismeretközlés. Az oktatás alapjára való helyezkedés rányomta bélyegét az egész neveléstudományra s egyoldalúan intellektuális irányba terelte. Ez az egyoldalúság ma már szűnő félben van.

A nevelés röviden kifejezve hatás és pedig szellemi hatás. A legkülönbözőbb formában nyilatkozhatik meg, de mindig csak szellemi hatás. Minden más fajta hatás idegen a nevelés szellemétől, tartalmába és eszközei közé be nem illeszthető. Ez a hatás abban áll, hogy az egyik szellem hat a másikra. Mindkét oldalon szellemi tényezőkkel állunk szemben. Ez a körülmény ellentmondásnak látszik avval a felfogással szemben, hogy nevelés a környezet hatásai alapján is keletkezhetik. Ebbe a környezetbe bele tartoznak élő és élettelen lények, tehát olyan dolgok, amely szellemi hatást nem fejthetnek ki. Mégis fönn kell tartanunk azt az állítást, hogy a nevelés tisztán szellemi hatás eredménye. A nevelő hatásnak az a tulajdonsága, hogy még a nem szellemi természetű (pl. természeti környezet) által tett hatásokat is átszellemesíti. A tárgyi világot subjektívvé, ez által szellemivé teszi. A tárgyi világ élménnyé válik és az emberi lelket értékes tartalommal gyarapítja. Innen magyarázható a szülőföld szeretetének ereje és nevelő hatása. Az egyes kivetíti a maga szellemiségét élettelen tárgyakra s így azokat lelkiéletének ható tényezőjévé, alkotó részeivé teszi. Így amikor a nevelő hatás élettelen tárgytól indul ki, akkor is élővé, vagyis lelkivé lesz. A gyermeki lélek értékelésének kifejlődésében igen jelentős ez a tény. A gyermek a valóságot gyakran felruházza érzelmi velejáróval. Így a valóság színesebb és gaz-

dagabb lesz reánézve, mint a felnőtt számára. A valóság rideg alkatának érzelmi elemekkel való társítása gyakran megmarad a felnőttnél is: s a lelki élet teremtő erejének forrásává lesz. Gyakran megtörténik, hogy ami a gyermeknél állandó vonás, a felnőttnél is az lesz. Így lesz a tárgyi valóság a lelki élet szubjektív alkotó részévé.

A nevelő hatás reakciót vált ki. Ezek a reakciók lassankint állandósulnak, tömörülnek s úgy tekinthetők, mint a nevelés eredménye. Az újabb paedagogia ezt az eredményt műveltségnek, művelődésnek nevezi. Ez az eredmény már tárgyilagossá válik. A nevelés dialektikai mozgásának jellegzetes vonása, hogy szubjektív lelki hatások alapján objektív eredményeket produkál, amelyek egy következő nemzedékben ismét szubjektívvé, élményszerűvé kell, hogy váljanak, hogy nevelő hatást fejtsenek ki. Innen a nevelésnek olyan meghatározása, hogy az objektívnek alanyivá, élményszerűvé tévése, aminek folytán az elődökben tárgyasult műveltség a következő nemzedék lelkének élő alkotó részévé lesz. A nevelő hatás mindent megmozdít abban, akit elér. Az akarat feszültségét idézi elő a hatások és az ellenhatások állandó kölcsönössége alapján. Ahol nincs ellenhatás (reakció), ott nincs nevelés. Mind a két oldal szükségképpen bennefoglaltatik. Ennek a kétoldalúságnak mélyreható következményei vannak. A nevelő és a nevelendő állandó szellemi egymásra hatása hozhatja csak létre a nevelés eredményét: s épen azért a nevelésnek állandóan figyelemmel kell lennie a keletkező lelki reakciókra s ezekhez kell alkalmazkodnia. Így sohasem lehet tisztán technikai formalitás, merev kényszerzubbony, amelyet rá lehet huzni valakire. hanem állandó élő egymásra hatás és egymáshoz való igazodás. A mechanikus nevelés és oktatás ezt gyakran nem ismeri fel, egyoldalúvá lesz, amely a kíváncsi reakciókat sohasem váltja ki s így mindig az erőltetés, rákényszerítés bélyegét viseli magán, ami ellenkezik a nevelés tisztán szellemi jellegével. De ellenkezik a szellemi élet spontaneitásával, a teremtő synthesis elvén alapuló szabad mozgásával. A nevelő munka nem ismer passzív szenvedőleges felet. Sem érzelmi életet, tevékeny értékelő állásfoglalást nem lehet teremteni pusztán erkölcsi jó tanácsokkal és fegyelmi rendszabályokkal, sem helyesen tanítani a tanulót kevésbé érdeklő ismeretek egyoldalú közlésével. Minthogy a

nevelés szellemi hatások és ellenhatások sorozata, megsemmisül, mihelyt ez a lánc megszakad.

A szellemi élet sem mechanikai, sem organikus biológiai alapon meg nem érthető. Mindezekén túl utal s minél inkább közeledünk hozzá, annál inkább távolodunk az októrvény egyeduralmától. A szellemi élet spontaneitása az utóbbi alapján meg nem érthető. A szellem a meglevőkből újakat teremt s a nevelésnek ehhez a teremtettséghez kell alkalmazkodnia. Tudott dolog, hogy a megismerés sem a tárgy szolgálai utánképzése, hanem a szellem teremtettségének a munkája, amely a tárgy objektív alkatán messze túlmutató tevékenység, az ismereti anyagnak mélyreható földolgozása. A paedagogia autonómiájára való törekvéseknek misem nyújthat szilárdabb alapot, mint a szellemi élet spontaneitásának a fölismerése. E belátás következménye, hogy sem a nevelés, sem a tanítás nem lehet sohasem kényszerű, vagy tisztán mechanikus tevékenység.

A nevelő és a nevelendő között fennálló kölcsönhatás formális és tartalmi közösséget föltételez a kettő között. A lelki struktúra közös alapja, egyező szintje szükséges ahhoz, hogy valaki nevelhessen. Ebben különbözik a ráerőszakoló nevelő hatás (dressura) az igazi neveléstől. A kiinduló pont a szellemi közösség, amelynek kölcsönösen ki kell alakulnia. Az egyoldalú alárendeltség, amely a nevelés két tényezője között a közfelfogás szerint meg van, csak akkor vezet eredményes munkához, ha a szubordináció mellett is megvan a lelki közösség. A hatás eredménye attól függ, hogy a két tényező egymásba kapcsolódjék, ami csak úgy lehetséges, ha a magasabb kulturájú leszáll az alsóbbhoz s ezt fokozatosan emeli fel magához. A nevelés titka abban áll, hogy semmiféle tekintetben se nézzük le azt, akit magunkhoz akarunk emelni s akit érdemesnek tartunk arra, hogy vele foglalkozzunk. A nevelés munkájának ebben a mozzanatában az a fontos etikai vonás rejlik, hogy a nevelőnek lelki közösséget s így felelősséget kell vállalnia a nevelendővel szemben. A hatásszöveték, amely a paedagogiai síkban megvalósul ez utóbbi következtében új vonással bővül. A nevelés fogalma nem érthető ez etikai természetű vonás nélkül.¹⁵

¹⁵ V. ö. J. Cohn: Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft. 1929. 4. l. A kasseli paedag. kongressuson tartott előadás.

5. Ez az etikai mozzanat a jelen és az örökkévaló egybekapcsolásán épül föl. A nevelés a múltban gyökerezik, a jelenben fejt ki hatásokat és a jövőért dolgozik. Lényege a jövőre való beállítottság. Ez a jövő azonban csak olyan alapon épülhet föl, amely a múlttal és a jellel való kapcsolatot nem szakítja szét. A nevelés nem felelős a múltért, de felelőssége fokozódik a jelenen keresztül a jövőért. Ez azonban nem zárja ki, hogy a történelem ne legyen fölhasználható a nevelendő realitás iránti érzékének, valamint ideális szellemi alkatának erősítésére talán inkább, mint bármely tudomány.

A jelen szűk korlátok között mozgó világával szemben a jövő határtalan; ideális világ, amely még nem létezik, de meg fog valósulni. Kialakulása azonban mindig a jelen lehetőségeinek helyes figyelembe vétele mellett valósulhat meg. Innen az ideális világnak a valóságra való örökös vonatkozása, amely nélkül üressé és tartalmatlanná válik. A jövő erkölcsi feladat a jelen nemzedék számára s ezt a múlton és a jelenen kell fölépíteni. Minden nevelés a jelen lehetőségeinek és a múlt tanulságainak helyes mérlegelésén nyugszik. A jelennek a múlt és a jövő örökkévaló értékeivel való összekapcsolása, a reálisnak és az ideálisnak szerves egymás kiegészítése, a helyes értelemben vett pedagógiai realizmus.

A nevelendő lelket a jelen valóságéhsége és jövő ideális képei táplálják. A múlt és a jelen valóság ismeretének gyarapodásával fogy az éhség és apad a fantázia. Amikor a valóság érzés és a fantázia eszményei eljutnak a kiegyenlítődshez, akkor valósul meg az emberben az értékelés érettsége, leülepedettsége, amely minden nevelés végső célja. Ez biztosítja a cselekvés állandó irányát, az élet vonalának harmonikus vezetését.

Ez a cél megkívánja kezdettől fogva a nevelés tárgyilagosságát. Aristoteles ismerte fel talán először a nevelésnek ezt a tulajdonságát, amikor a neveléstudományt olyannak nevezte, amely egy alakító, valamely értéket a valóságban kifejezésre juttató tevékenységnek az alapelveit foglalja magában. Minden nevelés a valósághoz van kötve s csakis ez alapon eszközölheti értékek megvalósítását. Ez a tárgyilagosság azt kívánja, hogy a nevelendőt a maga valóságában élethűségében tekintsük, mert a nevelés munkájának ehhez kell igazodnia.

A tárgyilagosság azonban nemcsak a nevelendő testi és lelki adottságaira, hanem a nevelés anyagára is vonatkozik. Az anyaggal szemben a legnagyobb elfogulatlanságot kell tanúsítani: ezt a maga tisztaságában kell nyujtani; teret kell engednie arra, hogy a gyermek a maga lehetőségei, felfogása és becslése alapján férközhessen közelébe. A tárgyilagosság kizárja az egyéni tetszést és önkényt. A nevelés egyik alpnormája: a dolog törvénye, amely biztosítja azt, hogy a nevelés munkája ne olvadjon bele az egyéni ötletszerűségbe. Ennek a két tényezőnek: a tárgyinak és a személyesnek, az egyesnek és az általánosnak szoros kölcsönhatásban kell állania. A nevelő akkor végez céltudatos és tervszerű munkát, ha ezt a kölcsönhatást megvalósítja. A nevelésben két fő mozzanat van: a lélektani (alanyi) és a tárgyi vonatkozás. Ez utóbbi biztosítja azt, hogy az alanyiség légköréből eljusson a tárgyilagosság fokára. Ez a tárgyilagosság teszi a természeti embert szellemi emberré, aki ösztöneit alá tudja rendelni lassanként ennek a tárgyilagosságnak. A személyes mozzanat el nem kerülhető módon befolyásolhatja a paedagogiai valóság tárgyilagosságát. A nevelő munka sajátása éppen abban áll, hogy a tárgyilagosságnak a nevelő egyéni érzelmein, sajátos lelkivilágán keresztül is ki kell alakulnia. Amiért a nevelésnek van személyes mozzanata, ez nem zárja ki a tárgyilagosságot. A paedagogiai eros tud csak igazán tárgyilagossá tenni s ez mindentől megkülönböztető vonása.

A gyermek, amikor iskolába megy, kikerül abból a környezetből, amely minden tárgyilagossága mellett is nagyon szubjektív, érzelmi alapokon nyugszik. Az iskolába lépés új helyzetet teremt. A gyermek objektív környezetbe, megszabott rend keretei közé jut bele, amelyhez alkalmazkodnia kell. Ezt a nevelő személyes magatartása könnyíti meg, amellyel az iskolai környezet kissé rideg tárgyilagossági rendjét át tudja hatni. Az öntudatos nevelő tisztában van azzal a lelki átalakulási folyamattal, amelyen a gyermek átmegy, amikor az iskola küszöbét átlépve, idegen környezetbe kerül s kellő nevelői tapintattal, szinte észrevétlenül alakítja át és teszi alkalmassá a gyermeket arra, hogy olyan objektív viszony létesülhessen, amely megteremti a paedagogiai szituációt. Így lesz a gyermek erkölcsileg és szellemileg képes arra, hogy a reánehazedő tárgyla-

gos viszonyok közé beilleszkedjék. A gyermek az iskolában személyekkel és dolgokkal kerül szembe és pedig egészen más módon, mint ahogyan azelőtt. Életének és beállítottságának ez az áthangolása megindítja a szellemi fejlődés folyamatának azt a hosszas, de elkerülhetetlen útját, amely az értékelés kialakulásához, az értékelő lelkiismeret objektív álláspontja felé vezet. A tárgyilagosság felé haladásnak ezen az útján nem hiányoznak a személyes mozzanatok, sem a nevelő, sem a nevelendő részéről. Ezek a tárgyilagosságnak szükséges előfeltételei. A szubjektivitásban csaknem teljesen föloldódó szülői szeretet helyébe az iskola tárgyilagossága kerül, amelyhez hozzászokni már magában nevelő hatású. Az otthoni erkölcsi magatartás és a fegyelem ingadozása az iskolában megállapodik, tárgyilagossá formát nyer. Már ebben az átalakulásban felismerhetők igen gyakran az értékelő lelkiismeret tárgyilagosságának csirái. Így ereszti be gyökereit a nevelés értékadó munkája a gyermek életének reális folyamatába.

6. A nevelés dialektikai folyamatában fölmerülő antinómiák közül egyet már említettünk, amely szerint a nevelő munka az alanyi és tárgyi mozzanat szerves kapcsolatát s egyúttal változását mutatja. Az érték fogalmával kapcsolatban is merülnek fel ilyen antinómiák. Ezek közül az elsőt úgy kívánjuk megjelölni, hogy a nevelésben az önérték és a hatás érték váltakozó ellentétes mozzanatával találkozunk.

Önérték az, ami feltétlen, amelynek ideális szellemi alkathoz a valóságnak semmi salakja sem tapad. Minden alanyi vonatkozástól mentes s fölötte áll az elismerésnek. Tárgyilagossá mértékül szolgál minden értékelésnek, amelyhez igazodnia kell a szellemi élet minden megnyilvánulásának, ha értékes akar lenni. Hármát szoktak megkülönböztetni: a tudás, a megismerés értékét, amely az igazságot eredményezi; a jó cselekedet értékét, amely a jóakaratlan alapuló erkölcsi cselekvésben nyilvánul meg és az esztetikai értéket. Igaz, jó és szép a három önérték, amelyekhez negyediknek a vallásos értéket is föl szokták venni, mint az előbbieket magábanfogaló külön értéket.

Az önérték mellett megkülönböztetik a hatásértéket. Amaz ott van, ahol a dolgot magáért, emez pedig ott, ahol hatásaiért kívánják. Ez a megkülönböztetés Böhm Károly szerint inga-tag, mert a dolgoknak önértéke és egyúttal hatásértéke is van.

Kreibig szerint hatásérték az olyan tartalom, amely más tartalmakkal való társító kapcsolatok alapján érzelmi jelentőséget nyer. A hatásértékek köre sokkal nagyobb terjedelmű, mint az önértékeké.¹⁶

A fenti megállapítás értelmében az érték akkor lesz hatásértékké, amikor bizonyos associatív tevékenység alapján keletkező érzelmi velejáróval együttesen jut kifejezésre, vagyis amikor hatásában szemléljük. Szűkebb térre kívánja szorítani ezt a fogalmat J. Cohn, azt mondván, hogy hatásértékek azok, amelyekhez a környezetből kerülő alkotó részek is hozzájárulnak.¹⁷ Ilyeneknek tekinti ő mindazt, ami pl. az erőt és egészséget előmozdítja. A hatásérték szerinte életérték. Ennek a megszorításnak nem sok értelme van.

Az előbbieket után le kívánjuk szögezni, hogy a nevelés hatásérték. Nevelés csak ott van, ahol értékes hatásról van szó. Minden érték, ami a nevelés szempontjából tekintetbe jöhet, hatásérték, amely megvalósulásának sürgősségét és szükségességét hordozza magában. Az önérték akkor válik nevelési hatásértékké, ha valakire hat és e hatás következtében megvalósul. A nevelés síkjában az érték kilép tárgyilagossá nyugvó állapotából, szubjektívvá lesz s az általa fölkeltett érzelmi velejáróval együtt nevelő hatást fejt ki. A nevelő hatás mindig a lelki valóságot, egy sajátos talajt talál magával szemben, amelyet megmozdít, érzelmi s evvel kapcsolatos érdeklődési hatásokat vált ki belőle.

Az érték megvalósulásának két útja lehetséges: vagy tárgyi alkotásokban valósul meg s ebben az esetben általában kulturának nevezik, vagy pedig úgy, hogy személyessé válik s az egyes testi és lelki életének irányítását, formálását eszközli a nevelés útján. Ez utóbbi az a sajátos terület, amelyet paedagogiai valóságnak nevezünk. Minden értéknek, ha nevelő hatásértékké lesz, a paedagogiai kritériumnak kell magát alárendelnie. Tiszta elméleti szempontból a paedagogikum nem önérték a többi mellett, hanem hatásérték, amelyben más értékek valósulnak meg, amelyek eredetileg a paedagogiai síkon kívül állanak. Tény azonban, hogy a nevelő hatáskifejtés semmivel sem al-

¹⁶ V. ö. Böhm: *Ember és Világa* III. k. 35.; Kreibig: *Psychologische Grundlegung eines Systems der Wertheorie* 1902. 11. l.

¹⁷ V. ö. J. Cohn: *Wertwissenschaft* 1932. 276. l.

sóbbrendű, mint egy erkölcsi cselekedet, vagy egy tudományos eredmény, amelyik egyikében az erkölcsi érték, másikában pedig az igazság valósul meg. A paedagogiai sík az a sajátos területe az emberi szellemnek, ahol az önérték hatásértékké válik, ami abban áll, hogy új területet tesz alkalmassá az önérték megvalósulása számára. Ha nehéz is eldönteni azt a kérdést, hogy a paedagogiai érték különálló a többi mellett, megállapítható, hogy semmivel sem áll mögöttük. Minthogy a paedagogiai sík mindig személyes természetű, talán ebből magyarázható, hogy némelyek az objektív értékek prioritását hangsúlyozzák a neveléssel szemben (Schneider), míg mások, pl. Spranger, a nevelés másodrendű autonómiájáról beszél szemben az értékek autonómiájával. Ez a felfogás azonban nem helyes, mert az érték objektivitása és autonómiája nem állítható szembe a paedagogiai valóság értékével. A kettő külön dolog, két egészen külön természetű megvalósulási forma, amelyek között logikai szempontból föl lehet állítani az első- és másodrendűség megkülönböztetését, de ténylegesen nem. A valóságban ugyanis nehezen állítható, hogy a művelődési hatásértékek megelőzték a nevelést s ez utóbbi az előbbiek következménye, sokkal valószínűbb, sőt bizonyos, hogy *πρὸς ἡμᾶς* a nevelés minden tekintetben elsődleges a művelődési értékekkel szemben. Ez is épen olyan kérdés, mint a nevelés és fejlődés viszonya. Itt két eset lehetséges (Krieck): vagy a nevelés segítője a fejlődésnek vagy pedig a nevelés alapvető tényezője s így megindítója a fejlődésnek. Az előbbi esetben a fejlődés az elsődleges, az utóbbi esetben a nevelés. Az elsődlegességi szembeállítás itt ép oly megoldhatatlan és fölösleges, mint a fenti esetben.

Spranger szerint a nevelés meg van határozva a megelőző művelődési eszménytől s így a nevelés autonómiája függő viszonyban áll valamely kor kulturájához, ennek függvénye. Ez azonban még nem jelentheti a nevelés másodrendű autonómiáját. Minden nevelés autonóm, amely abszolút értékek szolgálatában áll. Az önérték megvalósulása a szellem életének belső törvénye, ebben látja beteljesedését. Amikor a nevelés megvalósításukra irányul, a szellem törvényének engedelmeskedik s így maga is autonóm.

A nevelő hatás belső alkatának az elemzése rávezet arra, hogy benne a való és a kellő sajátos módon fonódik egybe. Min-

den nevelő hatás lelki érintkezés, onnan indul ki és oda tér vissza. Ebben a folyamatban a való és a kellő egymásra talál. Való és kellő, valóság és érték lépnek itt érintkezésbe. A „kell” megmozdítja a valóságot, amelyben megvalósul egy érték. Ez a nevelőhatás útja és egyúttal titka. Mint ebből látható a nevelésnek mindig a valóságra kell támaszkodnia. Érték csak a valóságon keresztül lehet hatásértékké s hogy ez megtörténjék, ez a nevelés lényege. A valóság adja meg azt a reális alapot, amelyre a nevelés építhet.¹⁸

Egy másik fontos tanulság, ami az előbbieik alapján levonható, hogy a paedagogiai síkban az érték nem tisztán ideális mivoltában, hanem a reális lelki alaphoz való kötöttségében jelentkezik. A neveléstudomány feladata nem lehet pusztán célkitűzés, de nem lehet csupán kísérletekre támaszkodó technika sem. Sem az etika, sem a pszichológia nem elegendő a neveléshez. A nevelés mindent megelőző ősi funkció, amely a valóságból képes értéket kialakítani s az értéket épen a valóság útján megvalósítani. A paedagogiai érték nem önmagában és önmagáért van, hanem hatásérték, amely a test és szellem életének fennmaradását és fejlődését biztosítja; egzisztenciális érték. A paedagogiai síkban minden érték egzisztenciális értékké lesz. Az elmélet és a gyakorlat, a reális és az ideális forrik itt össze egységgé s az a nevelés, amelyik lefokozza a gyermekben az ideális értékek megvalósítására irányuló feszültséget vagy pedig a valóságot mellőzve levegőben lógó eszmények szolgálatára vállalkozik, egyaránt elsorvasztja a lélek életét. A paedagogiai érték alkatában mind a két vonás összetalálkozik s együtt adja meg jellegét; nem ragaszt hozzá új vonást a valósághoz, hanem ezt átalakítja s olyanná teszi, amilyen azelőtt nem volt. A nevelés nem abban látszik meg, hogy valaki bizonyos dolgokat megtanult, vagy cselekvési eljárásokat elsajátított, hanem abban, hogy a nevelés következtében áthasonult, magasabb egzisztenciális formához jutott. A történelem utolsó századában, mondja Krieck, megkezdődött a küzdelem a technikai és a szellemi ember között, amely az utóbbi pusztulásával végződött. A technikai ösztön legyőzte a szellemit. Az új nevelési eszmény nem lehet más, mint helyreállítani szellemi mivoltunkat és hoz-

¹⁸ V. ö. K. F. Sturm: Philosophische Bildungslehre 1931. 18. l.

zásegíteni azoknak az értékeknek megalkotásához, amelyek léteének és jövőjének föltételei.

A nevelési érték előbb jelzett sajátos alkatát, amelynek értelmében a valónak és a kell-nek, a valóságnak és az értéknek összefonódása nem gyöngíti az a tény, hogy megvalósítása olykor szinte legyőzhetetlen akadályokba ütközik a testi és lelki adottságok következtében, amelyeket értékek megvalósítására felhasznál. A nevelésnek és a nevelhetőségnek az akadályai általában a lelkiélet természetében gyökereznek. A lélektan még mindig nem elég fejlett ahhoz, hogy szilárd alapot szolgáltatson a nevelés számára. Ezért a paedagogia a legkevésbé exakt szellemtudomány s ebben a fogyatékosságban osztozik a lélektanral. A nevelési célok tanát sem látjuk kellőképpen kialakulva. Amíg a lelki valóság megértéséhez közelebb nem férközünk, addig ez nem is lehetséges. Mégis mind a lelkiélet tanulmányozása, mind pedig a nevelési célok történelmi és erkölcsi ismerete alapján megállapítható két fontos követelmény, amelyet a modern paedagogia mindinkább felismer és öntudatosává kíván tenni. Egyik a paedagogia autonómiája s evvel szorosán összefüggő szabadsága. Mindkettő a szellem életének sajátosságában gyökerezik. Az újabb természettudomány szerint még a természet világban is vannak eltérések az októrvénytől s érvényesülnék olyan lehetőségek, amelyek amattól függetlenek. Fokozott mértékben megvan ez a lélek életében. Az okság elvének érvénye a fizikai valóságtól a lelki valóság felé csökken. Az oksággal szemben a lélekben a fejlődés spontán iránya érvényesül. Ebből következik, hogy a lelkifolyamatoknál nincs ismétlődés. A lélek mennyiség és minőség tekintetében is többet és újabbat tud produkálni, mint amennyi az októrvény alapján megmagyarázható. A teremő shyntesis elvének, amelyre már Wundt rámutatott, mindinkább döntő szerep jut a lélektanban.¹⁹

A másik dolog, ami a paedagogiára nézve nagyon fontos az, hogy a lélek egészét alkot, minden megnyilvánulása szervesen összefüggő egésze utal. Az újabb lélektan a régi mechanikus és atomizáló iránnyal szemben az „egész” pszichológiája, ami azt jelenti, hogy az élő egész a jelentésadó s ez nyomja rá bélyegét minden egyes megnyilvánulására. A nevelő mun-

¹⁹ V. ö. Szerző: A lélektan legújabb irányai c. tanulmányát. Erdélyi Múzeum 1935. évf.

kára ez azért fontos, mert figyelmeztet arra, hogy mindig az egész emberrel van dolgunk, az egész emberre hatunk. A nevelésnek egyfelől mindig az egészre kell irányulnia, másfelől pedig az értékek összességére. A nevelés munkájában nincsenek uralkodó értékek, amelyeket egyoldalú hatásokkal kellene megrögzíteni, teljes csak akkor lehet, ha az ember összes szellemi lehetőségeit felhasználja a nevelés útján. Egyes értéktípusok kifejlődhetnek (Spranger). Ehhez azonban a sajátos hajlamlak önnevelése és önkifejlesztése is lényegesen hozzájárul. Magának a nevelő munkának mindig az értékek összességére, lehető egyforma megvalósítására kell törekednie. Ebből következik egységesítő, sok tekintetben nivelláló irányzata, amelyet nem úgy kell felfognunk, mint korlátozást és megszorítást, hanem, mint az egészre való törekvésben rejlő szükségképpeniséget.

A lélek életének spontaneitása megadja a lehetőséget feltétlen értékek megvalósítására. Feltétlen érték magának a szellemnek kiművelése. Ez egyúttal a paedagogiai érték (t. i. a kiművelés). A nevelés a saját maga törvényeinek engedelmeskedik, amikor a szellem értékes tulajdonságait megvalósulásukhoz juttatja. Ebben áll a nevelés etikai szabadsága. Nem külső feltételek, hanem a nevelés belső szellemi feltételei szabják meg az irányt. A két formai mozzanat, az autonómia és a szabadság a nevelés szellemi természetének önként értetődő következményei. Azonban a forma nem elég. Fontos a tartalom, amely ezt betölti.

7. A nevelő hatás élő személyek között fennálló, vagy pedig környezeti hatásokra vezethető vissza. Akár az elsőt, akár a másodikat tekintjük, megállapítható, hogy a nevelési sík, a paedagogikum, közösségi, szociális természetű. Minden nevelésben két mozzanat érvényesül. Egyfelől egy hatás a társ, vagy a társas közösség részéről, másfelől a felelet az egyes részéről. A paedagogiai valóság individuális és kollektív mozzanata a nevelés dialektikai folyamatában föltűnő antinómiák között talán a legjellegzetesebb. Minthogy a kettő elválaszthatatlan, az individuális és szociális paedagogikának merev szembeállítását nem mindenben helytálló. A háború után az a felfogás lett uralkodó, hogy a nevelés ősi funkciójának megfelelően, a közösségre, a közösségi szellem kialakítására és fejlesztésére kell a főszólyt helyezni, hogy az egyén a közösségnek értékes tagja

legyen s abba bele tudjon helyezkedni. A közösségi érzések kifejlesztésére még az ú. n. individuális lélektan is különös gondot fordít. Krieck felfogása szerint a gyermek fejlődése nem az individualitás, hanem a típus felé, a közösségi vonások előtérbe nyomulásának irányában halad; azt állítja, hogy az újszülött gyermekben nem lehet individuális hajlamokat fölfedezni s ha volna is ilyen, a nevelésnek nem az a föladata, hogy ezt fejlessze ki, hanem az, hogy a gyermeket tipussá, az életközösség teljes értékű tagjává tegye. Az ember először általános tipussá lesz, az őt körülvevő életközösség normális tagja s csak azután következhetik az individuális vonások nevelő kifejlesztése. A népnevelés egy ősi, eredeti funkciója a közösségi életnek, amely sohasem vezethető le az egyesek individuális neveléséből, sőt az utóbbi az előbbi függvénye. Végül arra jut el, hogy új nevelési eszmény nem is lehet más, mint a szerves közösség megteremtése. A humánisztikus individualizmus négyszáz éves korszaka véget ért s ezzel szemben a közösségi vonatkozásokat kell kiépítenünk minden irányban.²⁰ Ez a közösség nem jelenthet egyebet, mint értékközösséget, vagyis azt, hogy a közösségben uralkodó normatív értékek kötelezők az egyesre nézve. Valódi közösség csak ott van, ahol az egyes és a közösség összeköttetése esetén egyik fél ítélete sem tart számot abszolút érvényességre. Az egyesnek le kell mondania a maga sajátosságáról az egység kedvéért. Az értékbeli kulturális egységet a nevelésnek kell megteremtenie. Ezt két úton teheti meg, egyfelől a közösségi értékek öntudatosítása útján, más felől pedig az által, hogy az egyest a közösségbe, mint egészbe öntudatosan behelyezkedő taggá neveli.²¹

Ma az individuális paedagogiát az angolok képviselik. Velük szemben a francia paedagogia a szociális tényezőt emeli ki. Itt a társadalom túlerőt képvisel az egyessel szemben, ránehezedik s így a nevelés a tekintély elvén épül föl. Az amerikai paedagogiában Dewey szintén a szociális mozzanatra utal, itt azonban a társadalom az egyének szabad kölcsönhatására támaszkodik s nem az egyesekre ránehezedő tekintély, mint a franciáknál.

²⁰ V. ö. i. m. passim.

²¹ V. ö. Bosshardt: Die systematischen Grundlagen der Pädagogik. Sprangers 1935. 105—116. ll.

A paedagogiai valóság individuális, vagy szociális jellegét egyik, vagy másik irányban egyoldaluan eldönteni nem lehet. Ez az ellentét a paedagogikum természetében magában rejlik benne több más antinómiával egyetemben. Mind a kettő, az egyéni és a társas, az emberi szellem és ténye. A társas közösség az egyes és a társadalom összehatásának az eredménye. Egyiket sem lehet mellőzni, vagy háttérbe szorítani. A szellem bizonyára nem pusztán a társadalom szülötte, mint némelyek állítják. A társadalom ép úgy az egyesek közössége, mint ahogyan az egyes is a közösség produktuma. A nevelés síkjának nem tudatos és tudatos tényezői között ott van a társadalom a maga egészében. Viszont az egyes is nevelheti a társadalmat s teszi is többé kevésbé tudatos módon.

Az individuális és szociális nevelés szembeállítására egyoldalúságokhoz vezet. Az egyén természeti és szellemi adottság. Igaz, hogy ma még csak a típusok alapján tudjuk valamennyire megérteni.²² Ez azonban távolról sem jelentheti azt, hogy az újszülött tipikus vonásokkal jön a világra. Bizonyára ott vannak az individuális vonások is, amelyek elég korán fölismerhetők. Ez azonban távolról sem gyöngíti azt a helyes fölfogást, hogy a nevelésnek az egyest a közösség szolgálatába kell állítania. A közösség nem jelent mást, mint azoknak az eszményeknek az összességét, amelyek együttesen határozzák meg szellemi alkatát. Mind az individuális, mind a szociális paedagogia helyességét kizárólag az érték szempontja dönti el, hogy t. i. akár az egyes, vagy a közösség mennyiben szolgál értékek kialakítására és megvalósítására. E mellett a döntő kritérium mellett az individuális és szociális megkülönböztetés másodrendű.

Végül külön kell megemlékeznünk az önnevelésről. A nevelés mindig kölcsönhatás eredménye, az önnevelés esetében azonban ez csak burkolt módon érvényesül. Önnevelés olyan egyéneknél szokott történni, akik már előzetesen reánevelődtek arra, hogy önmagukat nevelhessék. Amíg azonban eljutnak ide, keresztül mennek mindazon kölcsönhatásokon, amelyek öntudatosan vagy öntudatlanul hozzátartoznak a nevelés lényegéhez. Az önnevelés tehát nem teszi fölöslegessé a nevelést általában;

²² V. ö. Szerző: Az individuálitás kérdése, Kolozsvár, 1933. (Erdélyi Tudományos füzetek.)

hanem ennek következménye; a nevelési hatások alatt kifejlődött reflexiónak önmagunkra való alkalmazása. Ugyanazon nevelő hatások alkalmazása saját magunkra, amelyek segítségével másokat is nevelni kívánunk.

Az önnevelés a paedagogiai autonómiának legmagasabb fokát jelenti, amennyiben az egyes minden külső hatás alól felszabadulva saját magára alkalmazza azokat az elveket, amelyek a nevelés céljához hozzásegítenek. A szellem munkájának spontaneitása az önnevelés esetében egészen különleges erkölcsi tartalommal telik meg s így paedagogiai értéke és hatása eléggé föl nem becsülhető. Legfőbb rugója: a nevelés által elérhető műveltség teljessége, az egyes befejezettsége, entelechiája. Úgy is fölfogható, mint a szellem egy maga elé kivetített eszményének hatása által kiváltott reakció s ennyiben itt is beszélhetünk kölcsönhatásról.

8. Hogy a paedagogiai valóságot teljesen megérthessük, meg kell ismernünk dinamikus alkatát. Már az előbbieken föltűnhetett, hogy a nevelés fogalmában nagyon sok, ellentétes dialektikus elem van. Ezeknek az ellentétes elemeknek erőviszonyait kell megvizsgálnunk.

A nevelésben két tényező áll egymásmellett: a nevelő (személy vagy környezet) és akit nevelnek. A paedagogiai valóság ismeretének igen jelentős problémája, hogy ez a kettő milyen viszonyban áll egymással. Milyen a tanuló helyzete a nevelővel szemben, milyen a távolság a kettő között, hol van a határa a nevelő beavatkozásnak, hogy ne ártson. Ha a nevelő beavatkozás túlságosan ránehezedik a nevelendőre, gyakran gátolja a lélek organikus fejlődését s a normális iránytól eltéríti. A túlnevelés ép oly káros, mint a hiányos nevelés. Kell lennie olyan mértéknek, amely mindkét túlzástól megóv. A paedagogiai tapintat megőrizhet e túlzásoktól. Ez azonban nagyon általános dolog. Jelentése csak akkor lesz biztos, ha megismerkedünk tartalmával közelebbről is. Ezért van szükség e nevelési sík erőviszonyainak felmutatására.

A dialektika ellentétes mozzanatok váltakozásában fejlődik ki. Ilyen ellentétes mozzanatok, kettősségek a nevelésben a következők: vezetés-szabadonhagyás, öntevékenység-szabályozás, erő kifejtés-koncentráció, felszabadítás-megkötés, élet-iskola, múlt-jövő, spontaneitás-receptivitás, szubjektivitás-objektivitás,

egyéni-közösségi, kulturfenntartó-kulturfokozó.²³ Ha jól szemügyre vesszük ezt a felsorolást, észre kell vennünk, hogy az összes egyre redukálható, amelyet így fogalmazhatunk: beavatkozás-magárahagyás. A többi mind ennek az egynek különböző vonatkozásban való kifejezése. A kérdés tehát az, hogy a nevelés milyen mértékben gyakorolhat hatást a növendékre, mennyiben kell tartózkodnia a befolyásolástól, hogy feladatának megfelelően. A megoldás nem egyszerű. Nevelő hatást fejt ki a természeti és a szellemi környezet, az iskola, a nevelő személyisége. Növeli a nehézséget az is, hogy a nem tudatos nevelő hatások általában közvetlenebbek. A tudatos, tervszerű nevelés is lehet közvetlen, de mégis túlnyomóan közvetett. A tervszerű nevelő hatás csak abban az ideális esetben volna közvetlen erejű, ha tudna alkalmazkodni minden tekintetben azokhoz a lelki diszpozíciókhoz, amelyekkel szembekerül. A nem tudatos nevelő hatás általában magához idomítja a lelket minden különös megértetés nélkül, ugyanez kevésbé sikerül a tervszerű nevelésnél. A nevelő hatás akár tervszerű, akár nem, változást hoz létre azért, hogy állandóságot létesítsen, amely mint a hatás eredménye jelentkezik. A változás és állandóság meg nem szűnő ritmusa nem tűr megállást s biztosítja a nevelés örökkévalóságát, amelynek tulajdonképpen nincs kezdete és nincs vége. Minden nemzedék neveli a másikat és tanul egyik a másiktól. Ez a kölcsönhatás állandó körforgás. Azonban egyik nemzedék sem csupán arra neveli a másikat, egyik sem tanítja csupán csak azt, amire őt nevelték s amit neki tanítottak. Mindenik válogat abban, amit kapott s újakat csatol hozzá. Ezért a nemzedékek nevelő munkája nem zökkenés nélkül való. A nemzedékek között rések, szakadékok keletkeznek s ezek eredménye az új nemzedék problémája, amelyet már Turgenjev az „Apák és fiúk”-ban olyan klasszikusan jellemez. Hogy a köznevelésben általában simábban történik a változás és a korhoz való alkalmazkodás, mint ahogyan az ifjúság ereje és előre törése ezt sejtetni engedi, ennek oka az, hogy az ifjúság tempója aránylag rövid ideig tart s bizonyos idő elteltével nem távolodik többé az előző nemzedéktől, hanem megállapodik.

²³ V. ö. Petersen: Pädagogik 1932. 111. l., továbbá K. F. Sturm: Allgemeine Erziehungswissenschaft 1927. 71. l.

Ha a beavatkozás és a magárahagyás ősi problémáját közelebbről tekintjük, meg kell állapítanunk első sorban, hogy az öntudatos és tervszerű nevelés állandóan szembekerül sok mindennel, ami általában hatást gyakorol valakire. A mindenre figyelő, nevelő közszellem ma már kiterjeszti hatáskörét mindazokra a területekre, amelyek munkáját befolyásolják, tehát pl. nemcsak a családra, hanem még az utcára is. Azonban mindezeket a tényezőket elérni nem lehet. Azt sem tudjuk megállapítani, hogy mire mi van nevelő hatással. Csak általánosságban lehet gondoskodni arról, hogy azt a környezetet, ahonnan valaki nevelő hatásokat nyer, próbáljuk olyanná tenni, hogy ezek a hatások csak előnyére váljanak. Alapelvül leszögezhető, hogy a környezeti tényezőknek lehetőleg olyanoknak kell lenniök, hogy a gyermeket vagy ifjút a való élet közelében tartásák. A nevelő környezetnek mindig élethűnek kell lennie s a nevelés munkájának az a feladata, hogy olyan lelki diszpozíciókat fejlesszen ki, amelyek ennek az élethűségnek a tarka egyvelegéből a valóban értékesre és építőre irányítják a figyelmet. Túlságosan mesterkéltné és idealizált környezetben nyert nevelő hatások hamar lekopnak, vagy ha ez nem is következik be, mindenesetre csökkentik azoknak az erőknek a kifejlődését, amelyek az élet helyes megéléséhez szükségesek. Minthogy a legmesterkéltbb környezetben is állandóan felütik fejüket az élet természetes, mesterkéletlen megnyilvánulásai, a gyermek itt sem szakad el a valóságtól s ösztönösen és élesszemmel látja meg mindazt, ami a valóságot leplezi.

A környezetnek tehát természetesen és a nevelendő lelki fejlettségéhez illőnek kell lennie, olyanak, amely az élettél és a valósággal eleven érintkezésben áll. Ilyen a család és az iskola, amennyiben szem előtt tartja az élet követelményeit. Dewey küzd az iskola és az élet, a tanulás és a tett s még továbbmenve a tudás és az erkölcs különválasztása ellen azon az alapon, hogy a nevelés processzusának figyelembe kell vennie az életrevalóságot és az életreérdemességet egyaránt. A nevelés célja az, hogy a személyes szabadságot fölemelje az erkölcsi szabadság magaslatára s ez által óvja meg az egyest a szabadságtól. A régi magyar felekezeti iskolák nevelésében, az elmúlt századokban, a diákélet minden fonáksga és sokszor káros kilengései mellett is, abban látjuk a nagy nevelő erőt, hogy

az étellel való kölcsönhatást fenn tudták tartani. Primitív formában ugyanazt valósították meg, amit ma Amerikában a mai életnek megfelelő formában kívánnak megvalósítani az iskola útján.

Kora gyermekkorunktól kezdve veszünk át értékítéleteket környezetünkől. Ezek az értékítéletek rendesen átmennek vérünkbe, élményekké lesznek bennünk. A személyes környezet hatása alatt fejlődnek ki azok az eminensen emberi érzések és cselekvési diszpozíciók, mint a jóság, szeretet, hűség, alázatosság, tisztelet, szolgálatkészség, kitartás, amelyekbe értékelésünk későbbi fejlődése beleilleszkedik. A környezet adja meg azt az alapot, amelyre a további életünkben építeni tudunk. Az így szerzett érületi alaptulajdonságok rendesen tartósak és nehezen megváltoztathatók. Az öntudatos és tervszerű nevelésnek nem pusztán az egyén kiszámíthatatlansága és veleszületett diszpozíciói, hanem a környezeti hatások alatt kifejlődött lelki tulajdonságok is útjában állhatnak. Van olyan felfogás, amelyik a környezet hatása alatt már kialakult diszpozíciókat nem tartja megváltoztathatóknak, illetve fejleszhetőknak. Ha ez a felfogás megállná helyét, akkor a környezeti hatásoknak döntő jelentőséget kellene tulajdonítani. Azonban nem szabad figyelmen kívül hagynunk az egyén adottságait, amelyeknek alapján reagál mindenre. A lélek életében lépten-nyomon támad valami irracionális, kiszámíthatatlan mozzanat, amely belejátszik minden nevelő hatásba. A nevelés külsőségeknél kezdődik, amint a megismerés az érzékeknél. Valódi nevelésről azonban csak ott beszélhetünk, ahol a külső belsővé lesz s átalakítólag hat az ember egészére. Az emberi lélek formálása végső elemzésben mindig belülről kezdődik s csak akkor lesz teljes, ha a belülről jövő reakciók megismétlődnek, állandósulnak, szóval lelki diszpozíciókká lesznek. Minden lelki gyarapodás belülről indul ki. Külső körülmények előidézhetik, siettethetik. De a végső döntést nem ezek adják. A receptivitás mindig szembetalálkozik a spontaneitással, a nevelő hatás az erők szabad kifejlődésével. Nincsen olyan, ami teljességgel ne volna nevelhető és nincsen olyan, ahol a nevelés elé ne gördülnének akadályok. Nem helyes tehát az az álláspont, hogy a lelkiélet emocionális megalapozottsága nem nevelhető. Kétségtelen, hogy éppen ebben az alap-

rétegben nagyon lassú a változás folyamata. A kultúra kevésbé változtatja meg az alapszempozíciókat. Erkölcsi tekintetben az emberiség fejlődése és haladása nagyon lassú és fogyatékos. Olyan visszaélésekkel találkozunk e téren, amelyek szinte meg-ingatják hitünket a továbbfejlődés lehetőségében. Amikor a paedagogia azonosította a nevelést az iskolázással, túlbecsülte ennek nevelő hatását s nem vette észre hiányait.

Az iskolai nevelés nem tud mindig alkalmazkodni a nevelés sajátos lehetőségeihez. Minden neveléshez szükséges tervszerűség és szilárd elvi álláspont s mégis az a tapasztalat, hogy a rendszeres nevelés is könnyen elsekélyesedhetik, elveszti rugalmasságát, mozgékonyágát, dogmatikussá és formalisztikussá lesz. Azért a helyes nevelés a rendszeres és nem rendszeres nevelésnek tervszerű egyensúlybantartása által valósítható meg. Mindig nyitva kell hagyni az ajtót a nem tudatos nevelő hatások számára avval a megszorítással, hogy ezeket a hatásokat a lehetőség szerint céljaink elérésére használjuk fel. A nevelő munka abban áll, hogy a tapasztalati tartalom az ismétlődő lelki megélés útján állandóan felfrissüljön; enélkül el-sorvad. A rendszeres nevelés keretein kívül működő tényezők ezt a felfrissülést segítik elő.

A növendéknek föl kell dolgoznia a nyert hatásokat. Erre idő kell. Ha ez nincs meg, akkor a nevelő hatás hozzátapadhat valakihez külsőleg, de szerves alkotórésze nem lesz. A megkö-töttség után érvényesülnie kell a szellem szabad teremtmőerejének. Ezért van szükség a szabad órákra, de nem tervszerűtle-nül, hanem a kellő időben. A tervszerű nevelésnek csak annyira szabad kiterjeszkednie, amennyiben feltétlenül szükséges.²⁴ A nevelésnek ez a belső szabadsága hozzátartozik lényegéhez. Minden nevelő hatást a felszabadulásnak pozitív aktusa kell, hogy kövessen. Ezt a ritmust helyesen ismerte föl Herbart, (Vertiefung Besinnung), azonban kizárólag az oktatásra vonat-koztatta, holott pedig a nevelés egészére érvényes. Akár szán-dékos, akár szándéktalan, személyes vagy nem személyes ha-tásban részesül valaki, szüksége van a felszabadulásra, a hatá-sok feldolgozására. Túlnevelt és túlmivelt egyéneken éppen en-nek az időnkint szükséges felszabadító mozzanatnak a hiánya

²⁴ V. ö. K. F. Sturm: Philosophische Bildungslehre 15. I.

látszik meg. Ezért neveltségük és műveltségük sokszor teherre lesz nemcsak saját magukra, hanem környezetükre nézve is, elnyomja eredeti lelki adottságaikat s így bedugulnak a lelki életnek azok a pórusai, amelyeken keresztül új levegőt kap.

A beavatkozás és a magárahagyás kérdésének megoldása az elmondottakból nyilvánvaló. Az ember különböző hatások alatt növekedik föl. A nevelés feladata kiemelni, megrögzíteni, megerősíteni az értékes hatásokat. Az egészséges lelki alkatu egyénél gyöngébb hatások is elegendők rossz befolyások semlegesítésére. Amint az egészséges szervezet ellenállást fejt ki káros behatások ellen ép úgy az egészséges lelki atmoszféra is. Ezt a lelki ellenállást kell fokozni. Ezt van hivatva edzeni a paedagogiai síkban felbukkanó ellentétes mozzanatok állandó kölcsönhatása, dinamikai ereje. A helyes nevelésben mindezek az antinomiák magasabb egységben oldódnak fel s így kiegyenlítődnek. E kiegyensúlyozottság eredménye az, hogy megtaláljuk az értékelés biztos alapját.

III. A paedagogiai valóság tartalma.

A) Az értékelés természete.

9. A nevelésnek szükségképpen ethikai jellege van. Az etikumot konstruktívnek, építőnek tekintjük s így a nevelésnek is mindig építőnek kell lennie. Építő mindaz, ami értékes, romboló mindaz, ami értékellenes. A gyűlölet és a tudatlanság romboló, a szeretet és a tudás építő, az előbbiek értékellenesek, az utóbbiak értékesek. A nevelő munka abban áll, hogy a test és a lélek adottságait elindítsa és továbbfejlessze abban az irányban, amely értékek megvalósításához vezet. Ennek az útnak helyes felismerése, vagy jobban mondva megérzése értékelés alapján történik. Az ember a valóságot nem egyforma szemmel nézi, válogat benne s már kezdetben szinte intuitíve jelentkezik neki testi és lelki életének azok az ősi adottságai, amelyek alapján az emberi fejlődés bizonyos irányban elindul. Az ember mindenre reagál aktív, értékelő módon. Nép, nem élhetett anélkül, hogy ne értékelt volna, mondja Nietzsche s evvel megvilágosodik az emberiségnek ez a legősibb, szinte ösztöninek nevezhető tevékenysége. Ez nyer formát az első nevelő hatásokban. Minden nemzedék egészen sajátos kölcsönhatásban áll a valósággal, embertársaival s e kölcsönhatások légkörében alakul ki értékelése, amelyet a következő nemzedékre is átszármaztatni kíván.

Az ember önfenntartása tehát az értékeléstől függ, az értékelés szabályozása és irányítása pedig a nevelés feladata. Így a nevelés is önfenntartási tényező, életszükség.

A gyermek értékelése kezdetben kifelé, a külsőre irányul s csak lassankint fordul befelé a szellemi élet irányába. Elsősorban a valóság érdekli. Realizmusa nagyon tágkörű; számára csak valóság van, tekintet nélkül arra, hogy kézzelfogható-e,

vagy a fantázia szüleménye. Ennek a gyermeki realizmusnak az a sajátos tulajdonsága van, hogy érzéseit is öntudatlanul tárgyiasítja.²⁵ Ezeket is kívülről jövő külső dolgoknak tekinti. Általában szereti a dolgokat elkülsősíteni. Értéke tehát a gyermek számára annak van, ami való, amit ő magán kívülállónak tekint, legyen az akár szemlélet, akár elképzelt valóság. Mindenütt a reálist keresi s mindent csak úgy tud megérteni és magyarázni, mint valóságot, mint reális tényt.

A nevelés tekintetében az értékelésnek ez a foka azt kívánja, hogy tegyük számára megközelíthetővé mindazt, amit naiv realizmusa megkíván, azonban mindig annak szemelőtt tartásával, hogy értékes anyagot kapjon. A környezetből értékest és értéketlent kap, ami egyformán felszívódik lelkébe, észrevétlenül befolyásolja. A tervszerű, nevelő munkának azt kell kiválasztania és ható tényezőkké tennie, ami ezek közül értékes.

Minthogy a gyermek nem tesz különbséget ideális (szellemi) és reális valóság között, sem nem törődik azzal, hogy valamely valóság létezik-e valóban, vagy nem, az eszközöknek tág köre adódik a nevelő számára. Természet és történelem, reális és szellemtudományok egyaránt nyújthatnak anyagot; mind a két területen külsőségek, a gyermeki értelem realiztikus hajlandóságainak megfelelő események, történetek és cselekedetek lehetnek a nevelés eszközei. A hittan sem kivétel, mert a gyermek egyelőre Istent is, mint kizárólag külső reális hatalmat gondolja el. Istennek ilyen felfogásához a biblia némely helyei igen jó anyagot szolgáltatnak. De fölhasználható a mese is és pedig elsősorban az a fajtája, amelynek van valamely reális vonatkozása. Ilyenek az állatmesék, amelyek talán legközelebb férköznek a gyermek lelki világához. Ilyenek továbbá azok a történeti elbeszélések, amelyek egyes emberek olyan műveit és cselekedeteit állítják előtérbe, amelyek értékelésének megfelelnek.

A gyermek realiztikus hajlandósága szoros összefüggésben áll avval, hogy kizárólag a jelenben és a jelennek él. Csak itt-ott csillan fel benne a jövő homályos és zavaros képe, mint szertefoszló elképzelés, amely nem hagy tartós nyomot életé-

²⁵ V. ö. A. Liebert: Philosophie des Unterrichts, 1935. 225. l.

ben. Azért minden a jövőre vonatkozó figyelmeztetés kevés hatással van rá. A nagy ígéretes és fogadalmak által való elkötelezést ritkán követi a megtartás. Erkölcsi szabályok és normák mindig a valóság szempontjából értékelnek, tehát reális, utilisztikus szempontból. Az erkölcsi értékelésnek ezt az alantas álláspontját a gyermek igen gyakran magával viszi felnőtt korába is. Ebben a tekintetben legnehezebben fejlődik az ember s a nevelő hatások tömegére van szükség, hogy az ideális erkölcsi magaslathoz elvezessenek. A reális világban az akaratnak nagyon közelfekvő céljai vannak s ezek mindig a realitásra irányulnak. Az akarat feszültsége ritkán vezet a valóság akadályainak legyőzéséhez.

Ez a realiztikus beállítottság azonban nem kizárólagos; mindig kísérik ideális természetű megnyilatkozások. Amint az öntudat gyarapodik és izmosodik, szembefordul a realitások világával. Ez a fordulat a lelki világ megszületésének az ideje. Ettől kezdve lesz a gyermek öntudatos szellemi lény. Amikor ez megtörténik, attól az időtől kezdve realizmusába állandóan belevegyül az idealisztikus vonás, amely a lelkieknek is kezd értéket tulajdonítani. Az az önfeledt odaadás, amellyel a gyermek belevegyül a tárgyi világba, lassankint veszít erejéből s az ennek öntudatos önállítása egyenrangú tényezővé emelkedik föl a valóság világa mellé. A személyiség valósága két részre szakad: a dolgok és az Én világára. Amikor ez a kettészakadás megtörténik s az ember képes lesz az elvont gondolkodásra, a fontolgatásra, kikerül abból a körből, amelyben eddig élt s egykönnyen nem is tér vissza bele. Ettől kezdve kétféle magatartás alakul ki: az egyik az Én odaadása, a másik az Én állítása.²⁶ Ez a szakadás a lelki élet előtérbe nyomulása mellett a tárgyi világ kezdődő megértését eredményezi. A lelki élet s így az értékelés fejlődése a tárgyi világtól való elszakadások útján történik (Prinzip der Zwiespaltigkeit, Prinzhorn), amelyeknek eredménye a megértés és az értékelés. Ez a folyamat a realizmus mellett az idealizmus kialakulására vezet, ami a legmélyebb jelentőségű tény a lélek életében. A szellemi élet fejlődésének dialektikájában tehát a következő mozzanatokat találjuk meg. Először van a gyermek ösztönös élete, amikor magában él és mindent

²⁶ V. ö. H. Prinzhorn: Persönlichkeitspsychologie 1932. 2. l.

magára vonatkoztát. Ez a primitív, ösztönös szubjektivizmus korszaka, amely a gyermek töretlen életegységében gyökerezik, amelyben nincs még szakadás. Az életnek ez a primitív, szubjektív egysége alakul át idővel egészen sajátos módon naiv realizmussá, amikor az előbbi korszak mozzanatai, ha nem is szűnnek meg, de átalakulnak. Ebben a naiv realizmusban sincs tulajdonképpen szakadás, az élet egysége itt is uralkodik, azonban az ösztönös szubjektivitás oldaláról az ösztönös objektivitás irányába tolódik át. Miután így a gyermek a szubjektivizmus (naiv idealizmus) és az objektivitás (naiv realizmus) ösztönös és primitív formáin átmegy, akkor ez a kettő (t. i. idealizmus és realizmus) egymással szembekerül. Ez a szembekerülés kezdetben kevésbé öntudatos, később mind öntudatosabb formában jelentkezik. Eredménye a megértés és az értékelés.

Ahol az öntudat és a tárgyi világ szakadása, illetve szembekerülése a legintenzívebb, ott mindig törésre kerül a dolog a lélek életében. Ezeket a nagy töréseket az értékelés gyökeres átalakulása jellemzi. A paedagogiai pszichológia feladata, hogy a lelki életnek azokat a korszakait, amelyek az értékelés gyökeres, sokszor forradalmi átalakulásával járnak, megfigyelje és olyan irányba terelje, hogy a lelki élet egyensúlya ezekben a sorszerű átalakulásokban se szenvedjen helyrehozhatatlan kárt.

A lélek minden fejlődési fázisának meg van a maga ideje. Ennek az időnek külső beavatkozás útján való eltolása akár előre, akár hátra, ellenkezik a nevelés szellemével, a lelki fejlődés spontaneitásával. A fejlődésnek megrövidített vagy túl hosszúra kitolt korszakai az egész életre elhatározó befolyásúak lehetnek. Korai érettség, a gyermeki világ nélkülözhetetlen feltételeinek hiánya ép oly káros, mint a gyermekes fel fogásnak a normális koron túlhaladó mesterséges fenntartása. A szellemi növekedésnek szükségképeni egymásutánja és időrendje van. Egyiket sem lehet megcsonkítani, vagy átugorni.

Primitív szubjektivizmus és naiv realizmus az idealisztikus és realisztikus értékelésnek őstalaja, amelybe az öntudatos értékelés gyökerei belenyulnak és megfogódnak. Az értékelés tulajdonképpen akkor kezdődik, amikor a kettő egymással szembekerül és hatás összefüggés létesül közöttük. A realizmus hosszantartó fejlődési korszaka a gyermek életének. Ez a korszak éppen a tervszerű nevelés korszakának a kezdő ideje, amelyet

meglepő racionalizmus jellemez minden téren. Ez a korszak akkor kezd engedni merevségéből, amikor az öntudat erősödése és izmosodása folytán az ember szembekerül a valósággal és saját magára, mint öntudatos lényre reflektál. A lelki életnek ez az erősbödése az ideális értékelés kiindulópontja. Ettől az időtől kezdve a fejlődő lélek nemcsak a tárgyi világba merül el s nemcsak a dolgok külső oldala keltik fel érdeklődését, hanem a belsőnek az értékelése ébred fel benne. A természet és a technika külső megnyilvánulásai mellett az ember saját lelkét is kezdi értékelni. A reális és ideális értékelésnek valóságos harca indul meg, amely a lélek egyensúlyi helyzetét sok tekintetben megbontja s szélsőséges kilengések irányába tereli. Hit és hitetlenség, bizalom és kételkedés, realista dogmatizmus és ideális sóvárgások legellentétesebb megnyilvánulásaival találkozunk ebben a korban. Mindezeknek különböző érzelmi természetű kísérő mozzanatai keletkeznek, amilyen pl. nagy életkedv és csüggedés felé hajló életuntság. Ami az értékek harcából kialakul, nagyon sok tényezőnek az eredője. A társadalom közszellemének, az adott helyzetnek („életsorsnak“ nevezi némely paedagogus) nagy befolyása van erre. Schneider négy alkotó részt különböztet meg ebben az egész folyamatban és pedig két belső tényezőt, ezek a hajlam és a fejlődés és két külső tényezőt, a milieut és az életsorsot.²⁷ Ezek az alkotó részek azonban nagyon tágkörűek; minden belefér és belemagyarázható.

Az egyéni hajlamok szerint kialakulhat egy realista és racionalista, vagy pedig egy érzelmileg túlfűtött idealista típus, de kialakulhat reális + idealista típus is, amelyben az egyoldalúságok kiegyenlítődnek s harmonikus világnézetté szilárdulnak. Az ilyen kiegyensúlyozott emberben a realista és az idealista hajlamok egyformán kifejlődnek és állandó, de egyenletes hullámvázukat megtartják akkor is, amikor az értékelés megszilárdult. Az ilyen ember gondosan számol a valósággal, amelyben a lehetőségek nyugosznak, ebbe azonban, mint állandó kísérő, beleszól a szellemi értékek iránt érzett tisztelet. Az ilyen embereknek szuggesztív erejük van. Taszítnak, de vonzanak is. Biztos alapot látunk bennük a jelenre és a jövőre egyaránt. Egy normális fejlődésű és normálisan berendezkedett társada-

²⁷ V. ö. P. Schneider: Das Problem der Erziehungswissenschaft, 1930. 69. l.

lom valmennyi rétegében ki kell alakulnia ennek a reális és egyben ideális típusnak. E nélkül a társadalmi élet egyensúlya megbomlik. Ahol a társadalom nagy tömegei egyoldalúan reálisak, vagy egyoldalúan ideálisak, (ez utóbbiak kevésbé gyakoriak), ott súlyos egyensúly zavarokkal kell küzdeni és a felbomlás jelei mutatkoznak minden téren. Az egyoldalú értékelés legtöbb esetben ellenszegül az élet egészséges megnyilatkozásainak. Éppen azért a realizmus és az idealizmus szerves kölcsönhatásán felépülő paedagogiát a kor szükségszerű követelménye hívta életre.

Az értékelés fejlődésének abban a fázisában, amikor a gyermek realizmusa szembekerül az öntudatos szellem önállításával, ami az idealisztikus értékelés kiindulópontja, egyúttal kifejlődik a szubjektivizmus, amely azonban lényegesen különbözik a kezdeti primitív szubjektivizmustól. Míg amott ösztönös, az érzékek alapján nyugvó reakciókról van szó, addig itt az érzelmi világ kialakulása lép életbe. Ha igazat adunk Messer azon állításának, hogy az értékélmény lehet vagy inkább érzelemszerű vagy inkább értelemszerű,²⁸ akkor a realiztikus értékelésnél az utóbbi az uralkodó: a ráció. Az emocionális oldal itt másodrendű s a gyermek primitívnek mondható realiztikus álláspontja egészen külső, szeszélyes és ingadozó természetű. Azon fokon azonban, ahol a realista és az idealista értékelés, a szellemi élet erősbbödése folytán, egymással párhuzamosan, öntudatosan megindul, ott az érzelmi világ az intellektussal egy síkba kerül s vele egyenrangú tényezővé válik. Az érzelmi világ gazdagsága és változatos színezete a realizmusnak és az idealizmusnak öntudatos harcában jelentékeny tényező s az értelemmel együttesen munkál közre az értékvilág kialakításán. Hogy melyik érvényesül túlnyomó mértékben, sokszor egyoldalúan, az egyéni hajlamoktól függ. Túlságosan realiztikus beállítottságú egyéneknél az értelem a domináló, míg az ellenkezőknél az érzelmi elem. A nevelés munkájának főadata az egyoldalúságok ellen küzdeni, amelyek könnyen veszélyeztetik a lelki fejlődés egyensúlyát.

A lelki életnek azok a fordulatai, amikor az értékelés változik, meghatározott fejlődési korszakokban következnek be. Így

²⁸ A. Messer: Philosophische Grundlegung der Pädagogik 1924.

korszaknak lehet tekinteni általában az iskolabajárás korszakát, amikor a gyermek fokozottabb mértékben szembekerül a valósággal. A gyermek egészséges, realisztikus hajlandóságát legjobban felismerték Comenius, de különösen Pestalozzi. Mindketten csodálatos szemléleti módszerük útján akarták fejleszteni. A szemlélet gazdag anyaga lassankint ránehezedik az egyesre s amikor a látottak fölött kezd elmélkedni, amikor élesebben megkülönbözteti magától a külső világot, ebből az önmagára való visszahajlásból, reflexióból származik a tartalom gondolati feldolgozása a fogalmak útján, ami már értékelést és ítéletet föltételez. A megítélés az értékelés azon második nagy változási korszakában lesz szembetűnővé, amikor a reális és ideális fölfogás kerül egymással szembe. Ez az átmeneti korban, a serdülés idején lép fel. Az értékelés ingadozásának megszűnése, a világnézetnek megszilárdulása a férfikor kezdetén mutatkozik. Ennek irányítása a főiskola keretében kell, hogy történjék, részben történik is, de nem abban a mértékben és abban a terjedelemben, ahogyan kívánatos volna. Korunk szétépett erkölcsi és társadalmi életében a harmonikus kiegyensúlyozott világnézetre való nevelés minden főiskolai ifjúra nézve elengedhetetlen követelmény, bármely fakultás tagja is legyen. Az értékelés forradalmi korszakai között a középső a legélénkebb és a legéletbevágóbb, az utolsó csendesebb, de elmélyedőbb.

Az értékelésnek előbb vázolt kialakulására nézve nem a tapasztalatok tömege a döntő, hanem a tapasztalatok intenzitása. Azért óvakodni kell a túlsoktól épúgy, mint az egyoldalúságtól. Az egészre kell törekednünk, de kiválasztott anyag alapján, amely nem szórja szét az embert, nem nyomja el egyéni szabad megnyilvánulását. Petersen mondja, hogy valakinek az értékelése kialakulhat egy elhagyott faluban ép úgy, mint egy világvárosban.²⁹ Minden attól függ, hogy a tapasztalati anyag milyen erejű lelki reakciókat vált ki az emberben. Vannak élmények és tapasztalatok, amelyeknek érlelő hatása az értékelés kialakulására korszakalkotó.³⁰ Így érlelődik az ember nemcsak a tapasztalat sokoldalúsága, hanem mélysége szerint, míg eljut ahhoz a lelki egyensúlyhoz, amely nem engedi elmerülni,

²⁹ I. m. 49. l.

³⁰ Néha tragikus (V. ö. J. Bunin: A szerelem szentsége c. művét.)

amikor az ember úgy cselekszik mindig, hogy nem bánja meg. To act without reaction, félreismerhetetlenül fejezi ki az értékelés stabilitását.

Amíg a gyermekeket a realizmus fogva tartja, addig a külvilág iránt érdeklődik, a dolgokat akarja megismerni kívülről belülről. Le akar mindent leplezni, mert a titkot nem szereti. Amikor a szellem ereje szembefordul a valósággal, akkor befelé fordul s az embert saját maga kezdi érdekelni. A gyermekkor nyers, ha még olykor fantáziával is fűtött racionalizmusába behatol az irracionális elem. Talányokat, titkokat fedez fel magában, kérdéseket intéz önmagához. A paedagogusok általában a történelmet tartják olyan tanítási tárgynak, amely hivatva van a szellemi élet fejlődése iránt való érdeklődést fölkelteni és kellőképpen táplálni. A történelmi szemlélet azonban nagy ítélőképességet s a dolgokba való belehelyezkedést követeli meg. Minthogy a gyermek a maga körében él s szeret mindent magára vonatkoztatni, hiányzik belőle a történelmi szemlélet tárgyilagossága. Csak összefüggések megértése fejleszti ki azt az ítélőképességet, amely az embert történeti jelentőségében is kellőképpen tudja értékelni.⁴¹

Az értékelés kifejlesztéséhez a történelem s általában a kulturtudományok kétségtelenül nagyban hozzájárulnak s az emberi szellem megértését és megbecsülését elősegítik. A „tárgyilagos szemlélet“, „a dolgok összefüggésébe való belepillantás“ a legmagasabb követelmények, amelyek megvalósítását a nevelő munka célul tűzheti ki. Ebben a tekintetben nehéz a tantárgyak nevelő erejét rangfokozatba állítani. Az összefüggések tárgyilagos szemlélete a természettudományok és a történelmi (kultúr) tudományok együttes nevelő hatásának az eredménye. Igaz, hogy a természet elsősorban az általános törvényszerűségekre utal, míg a történelemben az individuálisnak és az irracionálisnak jut nagy szerep, ami a történelmi események egyetlenségét (singularitását) idézi elő. Viszont az újabb elméleti természettudomány egyik legfontosabb felismerése értelmében az októrvény uralma nem feltétlenül érvényesül teljes egészében a természet életében sem. Mákrokozmosz tekintetben, nagy általánosságban megállja a helyét, azonban ez

⁴¹ V. ö. A. Liebert i. m. 240. skk. lapok.

nem zárja ki az esetlegességet s így a természet sem mentes a singularitásoktól.

A paedagogiának azt a törekvését, hogy a dolgok reális és ideális szemléletét össze kell egyeztetni, a tudományok fejlődése is igazolja. Az ember természeti és történeti lény egy-
szerre. A nevelés a természeti lényből történeti lényt csinál. Ezt a munkáját úgy kell elvégeznie, hogy egyik oldal se szenvedjen kárt a másik következtében. Az ember, mint természeti és mint kultúr (történelmi) lény együttesen adja az ember valóságát. A kultúr lény fogalmában benne van az egész ember, az egész ember pedig egyesíti magában az általánost (természet) és az egyest (történelem). A természettudomány és a történeti vagy kultúrtudomány egyaránt lehet értékfejlesztő, amennyiben meg tudja teremteni azokat a föltételeket, amelyek alapján a helyes értékalkotás folyamata megindulhat.

IV. A paedagogiai valóság tartalma.

B) *Nevelő érték.*

I.

10. Nevelő érték mindaz, ami az egyes lelkében ható tényező lesz s értékbeli minőségét fokozza. Ilyen csak az lehet, aminek a nevelés relációjától függetlenül is van értéke. Bármilyen szubjektív, egyéni vonatkozású mindaz, amit nevelésnek nevezünk, kell lennie benne tárgyilagós elemeknek. Ezek a tárgyilagós elemek az értékek.

Amikor az érték nevelő érték lesz, akkor éri el a nevelés célját. Noha a paedagogiai érték nem független az objektív értékektől, azáltal, hogy minden értéket sajátos vonatkozásba állít, egy relációval bővít meg, amely épen a nevelés tényében jut kifejezésre, különbözik minden más értékfajtól abban, hogy kizárólag magában a nevelésben él, itt jut érvényre. A terület, amelyen a nevelő érték hatását kifejti, az emberi lélek. Így a nevelés szellemi hatásfonatok összessége.

A neveltség megvalósulását műveltségnek nevezzük, amely az egyesek lelki tulajdonsága. Amikor a műveltség objektív alkotásokban valósul meg, akkor kulturának nevezik. A műveltség a szubjektív szellemben az egyén lelki alkatában van, ennek leglényegesebb, elidegeníthetetlen sajátja. A kultúra megvalósul alkotásokban, amelyek alkotóiktól elszakadva önállóan, függetlenül állanak fenn tovább. A műveltség mindig egyéni az egyénhez van kötve, míg a kultúra az egyének műveltségéből kiszakadó objektív alkotásokban kiformált valóság. Azonban bármily egyéni a műveltség mégis objektív alapokon nyugszik, az egyéntől független, egyéni fölötti értékek megvalósulása. Lényege az, hogy az ember mennyiben tud objektív érté-

keket a maga egyéni életén keresztül megvalósítani, lelki életének szerves alkotó részévé tenni. A kultúra útján az egyesek lelkében élő személyes műveltségi értékek jutnak kifejezésre objektív alkotásokban számos formában.

Nevelés, műveltség és kultúra organikus összefüggésben állanak egymással. Mindannyian értékek megvalósítását foglalják magukban. A nevelés maga az értékmegvalósító tevékenység, amely felhasználja mindazokat a tárgyi (kulturális) és személyes (műveltségi) értékeket, amelyek rendelkezésére állanak s ezeket belejuttatja a nevelés vérkeringésébe, hogy ható erővé és tényezővé tegye az egyesek lelki életében. E tevékenységében mozgásba hozza mindazokat az erőket, amelyeket a nevelendőben megtalál. Ahol csak egyetlen erővonal is visszafejlődik, ami az ember életének teljességéhez hozzátartozik, ott az igazi nevelés szenved kárt. Az egész folyamatban a kiindulás a nevelésé, amely meglevő értékeket egyéni élményekké tesz. Sok mindenféle élmény merülhet fel az ember életében, nevelő ezek közül azonban csak az, amely érzelemtől átítatott értékbizonyosság s mint ilyen tevékenységre indítja a lélek egészét.

Gyakran fölvetik a kérdést, hogy maga a műveltség önérték-e, vagy más önálló értékek eredménye. Feleletünk az, hogy a műveltség abszolút értékek megvalósulása az egyéni lélekben s mint ilyen sajátosnak és önállónak tekintendő, amely él és mindazokat a tartalmi mozzanatokat, amelyeket magában foglal, állandó ható értékekké tudja tenni a közvetlen hatásnak amaz erejével, amely csak a valódi műveltségből árad szerte. Legközvetlenebb útját épen a másokra való hatásban találja meg, amikor arra irányul, hogy másokban is megrögzítse azokat a műveltségi értékeket, amelyeket magában foglal. Sokféle módja lehet annak, hogy valaki a maga műveltségét állandóvá tegye másokban is. Egyik ilyen mód a nevelés, amely közvetlenségénél és egyéni erejénél fogva minden mást felülmul. A nevelés is kulturális alkotás, de olyan, amelynek közege a közvetlen nevelő ráhatás. A kultúra objektív alkotásai (irodalom; művészet, intézmények, technikai eszközök) nem közvetlenül hatnak az emberre, hanem az anyagon keresztül. A nevelést a kultúra egyéb alkotásaitól úgy is megkülönböztethetjük, ha szubjektív egyéni kultúrának mondjuk, amelynek eredménye a

műveltség, míg az objektív kultúra eredménye valamely anyagon keresztül valósul meg.

A nevelésnek ép úgy vannak művészei, mint a kultúra más alkotásainak. A paedagogia története a nevelésnek két ilyen művészet emeli ki különösképen. Az egyik Sokrates, a másik Pestalozzi. Sokrates alkotó készsége a nevelésben tárgyiasult, itt talált teret, azért egész erejét és tehetségét kizárólag erre vetette. Irodalmi hagyatéka nincs. Ő mindig nevelt. Életének félszedségei ennek az örökké lángoló nagy szenvedélyének a következményei. Ezért az életét is odaadta. Azonban filozófiai hajlandósága következtében inkább felnötteket, az ifjúságot nevelte. Ha keressük nevelő munkájának eredményét, Platonban találjuk meg. Platon a filozófia alapvető és örökös problémájának fölvetője úgy tekinthető, mint Sokrates nevelő munkájának abszolút eredménye. Vajjon az objektív görög kultúra (irodalom, szobrászat, építészet) összes alkotásai vetekedhetnek-e evvel az eredménnyel? Vajjon összehasonlítható-e bármely nemzet szelleme a görög szellem humanisztikus megáldottságával, amely Sokrates és Platon munkájából pattant ki, amelynek teljessége a nevelésnek minden belső ellentétét teljes harmoniában oldja fel, ahol a teljesség mellett az egység, a szabadság mellett a törvény és a szabály, a gondolat mellett a tett tökéletes egyensúlyban állanak egymással.

A nevelés másik művésze Pestalozzi abban különbözik Sokratestől, hogy fölismerte a tulajdonképeni „anyagot“, amelyen át a nevelés munkáját megvalósíthatja. Ez az anyag: a gyermek. A nevelő hatás és gondolat, amely Sokratesnél még túlságosan intellektuális jellegű, Pestalozzinál tartalomban és terjedelemben meg bővül és tökéletesen elmélyed a valóságos világba, az életbe. Sokrates az ismereten keresztül nevelte a lelket, Pestalozzi a lelken keresztül az ismeretet. Az értékelés két évezreden át megváltozott s a görög aesthetikai humanizmus a könyörület szerétet és a méltányosság mélységes ethikai humanizmusává alakult át. Míg Sokrates a tanítva-nevelő, Pestalozzi a nevelve-tanító. Ezt a kettőt foglalja rendszeres és tudományos elméleti egységbe Herbart. Míg Sokrates nevelő műve Platont eredményezte, addig Pestalozzi nevelő munkássága a nevelés közszellemére, az intézményes nevelésre gyakorolt átalakító hatást.

Még egy fontos mozzanatot kell megemlítenünk, ami a műveltség, kultúra és nevelés egybetartozását szilárdabbá teszi és egybefoglalja. A műveltség nem mindig kizárólagosan egyéni. A szellemi kölcsönhatás a műveltséget általánosítja, közössé teszi. A műveltség átlagos színvonala alapján alakul ki a társadalomban az a közszellem, amely minden egyesre feltétlen hatással van. A társadalom műveltségi közszelleme a tagok túlnyomó részének átlagos műveltsége alapján kialakuló lelki közösség. Ez a közszellem, mint szellemi valóság él és hat a társadalmat fenntartó különböző közösségekben vagy intézményekben s mint ilyen fontos nevelő tényező.

Megkísérhetjük ezek után a nevelő értékek összeállítását eredetük szerint. Nevelő értékek származhatnak a szellemi környezetből, a társadalmi közszellemből, amelyben a műveltség általános tartalmi köre jut kifejezésre, másfelől a tárgyi környezetből, amely alatt a természeti és kulturális környezetet értjük. A környezeti hatások elsősorban az érzelmi, az emocionális életre hatnak s így a jövő értékelés kialakulásában rendkívül fontosak. Az ember fejlődésében két értékelési síkot kell megkülönböztetnünk. Az első a reális értékek kialakulási síkja, a második az ideális értékeké. Mikor reális értékekre gondolunk, akkor a valóságon keresztül kifejeződő értékekre vagyunk figyelemmel. Paedagogiai szempontból a valóságnak az a területe érdekel, ahol a paedagogia hatásértékei megvalósulhatnak. Ez a terület az ember a maga egészében összes testi, lelki, szellemi megnyilatkozásaiban. Amikor a lelkit a szellemtől különválasztjuk, jelezni kívánjuk, hogy vannak az embernek olyan lelki megnyilvánulásai, amelyeknél a fiziológiai okság elve alig szenved csorbát és vannak olyan magasabb lelki, helyesebben szellemi megnyilatkozásai, amelyek a teremtető spontaneitás ismertető jelét hordják magukon. Minél inkább eltávolodnak a lelki tünetmények az okság elvétől, annál inkább szellemiekké lesznek. Az eltávolodás minőségi különbségeket mutat a lelki és szellemi tünetmények között. Ezt a minőségi különbséget mutatja az értékelés két egymásfelé emelkedő síkja. A szellemi értékek kialakulásánál a lélek szabadon, a maga sajátos törvényei szerint fejti ki tevékenységét. Viszont; ami lelki, bele van ágyazva az egyén reális életébe, mely e nélkül el sem gondolható. Ami szellemi, objektív is lehet s mint

ilyen elszakadhat az alanytól. A lelki sík az ember életének alapvető rétege, amely az ösztönök és érzékek világától s így az egyestől el nem választható. A két sík együtt alkotja az embert. A szellem legmagasabb megnyilvánulásai is lenyulnak azokba a legmélyebb rétegekbe, ameddig az ember lelki életét általában követni tudjuk.

Az értékelés alapja a reális értékek síkja. A tulajdonképeni értékelés, amikor felismerünk normatív értékeket, amelyek megvalósítása a szellemi élet leglényegesebb életmegnyilvánulása, a reális, tényleges értékek síkjából emelkedik ki. Tehát van egy értékbeli megalapozottság, másfelől pedig a rajtunk kívülálló, fennállásukban tőlünk független ideális értékek megvalósításának a lehetősége. J. Cohn szerint az embernek a környezethez való magatartása szolgáltatja az értéksszituáció megelőző formáját (Vorform der Wertsituation).³² Körülbelül ezt értjük, amikor tényleges értékekről beszélünk. Míg azonban fentemlített szerző az ő általa kontemplált „előformába” tisztán csak biológiai értékeket foglal bele, mi ebbe bele értjük mindazokat a tényleges biológiai és pszichológiai értékeket, amelyek az egyén életében kialakulnak és befolyásolják a későbbi állásfoglalást. A tényleges értékek az egyén fiziológiai és pszichikai felkészültségét jelzik ideális értékek megvalósítására. A legtöbb reakció ösztönös, nem tudatos állásfoglalás a hatásokkal szemben. Minél öntudatosabb az állásfoglalás, annál jellegzetesebb az emberre. A tényleges értékek stádiumában nincs még szó az érték ideális autonómiájáról, hanem az értéktől teljesen idegen természetű mozzanatok is belejátszanak a reális értékek területének kialakulásába.

Két alaprétetet különböztetünk meg itt, a biológiai és pszichológiai rétegeket. A kettő szorosan összefügg s együttevve eredményezi az életrevalóságot. Az életrevalóságnak testi és lelki feltételei vannak. Minthogy a testi életrevalóság minden értékmegvalósításnak s így a nevelésnek is előfeltétele, a reális nevelő értékek között elsőrendű fontosságú. Az élet magában még nem érték, de föltétele annak, hogy érték létesülhessen. Megtartásához, illetve kifejlődéséhez szükség van egészségre és teljességre, vagy mondjuk tökéletességre a szó ontológiai,

³² J. Cohn: Wertwissenschaft 276. l.

organikus, vitalis jelentésében.³³ Aki egészséges és életerejének teljességében van, az „erős“. Aki nincs ilyen állapotban, az gyöngé. Minden emberben meg van az életre törekvés, hogy életrevalóságát érvényesítse abban a körben, ahol lehet. Aki ezt a kört igénybe veszi, betölti, az erős, aki nem, az gyöngé. Ez a kettő értékellentétet jelöl, amely gyakran fölmerül a gyermek életében és környezetében. A helyes nevelésnek ki kell terjeszkednie egészséges és erős testi kvalitások kifejlesztésére, valamint a gyöngék erősítésére. A paedagogiai irodalom rendkívül gazdag ezen a téren Spartától elkezdve Locke-on és Rousseau-n keresztül máig.

A reális alapértékek másik csoportja a lelki életrevalósággal kapcsolatos. Itt a társas (szociális) diszpozíciók, másfelől pedig a kedélyvilág kialakulása fontos. Mindkettőre döntő hatással van a szellemi, de a tárgyi környezet is. A fentti két csoportot azért emeljük ki, mert a leglényegesebbek.

A társas ösztön, más néven közösségi érzés kifejlesztését nyomatékosan hangsúlyozza Adler Alfréd.³⁴ Minden ember számára, úgy mond, három kérdés van föladvá és pedig: az embertársaival szemben való állásfoglalás, a hivatás és a szeretet. A három szorosan összefügg egymással. Legfontosabb azonban mindannyiuk között az első. Az ember az egésznek a része s értéke attól függ, hogy az előbb fölített kérdésekre, különösen az elsőre, hogy felel meg, milyen individuális megoldást talál. Ezt a kérdést az embernek úgy kell megoldania, mint egy számtani föladatot. Minél nagyobb hibát követ el, annál inkább fenyegeti egy elhibázott élet veszélye. Együttérzés, együtt dolgozás és embertársiasság kell, hogy áthassa az ember életét. Minden, ami az életben balul üt ki, a közösségi érzet hiányának vagy csökevényes fejlettségének az eredménye. A gyermeknek és a felnőttnek minden hibájába, minden rossz jellemvonás a családban, az iskolában, az életben, a másokhoz való viszonyban, a hivatás betöltésében vagy a szeretet hiányában, a közösségi érzés hiányának a következménye. A történelem összes hibái és tévedései ebből származnak s a jövő kialakulása attól függ, hogy mennyire erősödik meg az emberben ez az érzés.

³³ J. Cohn i. m. 275. l.

³⁴ V. ö. A. Adler: Der Sinn des Lebens, 1933.

Épen azért a gyermeket arra kell nevelni, hogy organizmusának, testi és lelki alkatának arravalósága minél inkább kifejlődjék. Ha ez nem történik meg, akkor a gyermekben fölébred az alsóbbrendűség érzése, amely életrevalóságát és érvényesülését hátráltatja. Az alsóbbrendűség helyébe a felsőbbrendűség érzését kell a gyermekbe beleplántálni. Ez pedig a társas viszonyban, az embertársi közösségben fejlődik ki, míg az alsóbbrendűség érzése a társas ösztön hiányára vezethető vissza. A szociális diszpozíció hiánya már a második, de legkésőbb az ötödik életévben mutatkozik. Adler ideálja: egy tökéletes társadalom. Hogy ez milyen, ő maga sem tudja, mert nincs róla tapasztalata.

Elgondolásának elméleti hibája az, hogy minden embernek egyforma tulajdonságokat és lelki készségeket tulajdonít; az individuális sajátosságok későbbben szerzett tulajdonságok. Ebből a felfogásból származik paedagogiai optimizmusa. Helyes az az elgondolása, hogy a gyermeknek szellemi környezetében meg kell találnia a maga helyét, hogy félszeg és beteges antiszociális hajlamok ne fejlődjenek ki benne; igyekezzék lelki tevékenységét építő módon érvényesíteni társas kapcsolataiban. A társadalom egyesekből áll; az individuum azonban nem kész adottság, hanem a lehetőségek adottsága, amelyek kifejlesztésében a társas vonatkozásoknak jut nagy szerep. E vonatkozások következtében az egyes az egészben él, mint annak egyik tagja, de nem kevésbbé él az egész is az egyesben. Így az egyes és a társadalom viszonya nem egyoldalú függés, hanem kölcsön hatás, vagy amint Litt mondja korlátozás (*Verschraenkung*).³⁵ Korlátozás, de egyúttal bővülés, kitágulás. Korlátozza az egyest azon funkciók korlátlan kifejtésében, amelyek a társas kölcsönhatás kárára vannak. Ezeket a funkciókat azonban általában senki hasznosaknak és értékeseknek nem ítéli. Viszont a társas kölcsönhatás bő módot és alkalmat ad arra, hogy az emberi közösség és együttérzés irányában működő építő tulajdonságok megtalálják a maguk működési területét. Az egyes és a közösség egymásra való hatása nem pusztán mechanikai erőviszonyok játéka. A társas kölcsönhatás az érdes felületek kisimulása után ethikai tartalmat vesz föl magába. Ezt nélkül-

³⁵ V: ö. Th. Lith. Individualität und Gemeinschaft. 164. l.

lőzzük Adlernél. Ha a társas kölcsönhatás eredménye nem tud más nevelő hatást gyakorolni, mint azt, hogy az emberben kifejlődjék a hatalomra törekvés és a magasabbrendűség érzése, akkor nincs megoldva a tökéletes társadalmi együttélés. A hatalmi törekvések áldozatokat kívánnak mások rovására. Egyik embernek feláldozása a másik ember hatalmi érdekeiért, ellenkezik az erkölcsi törvénnyel, amely arra tanít, hogy az embertársat mindig, mint célt és ne, mint eszközt, tekintsük. A felsőbbrendűség formái érzésének nincs semmi értelme, ha nélküli az erkölcsi tartalom.

A társas együttérzésnek megerősítése és fejlesztése fontos a lélek alapértékeinek kialakulásában. A gyermek veleszületett egoizmusa a társas kölcsönhatás következtében kapja meg azokat a hatásokat, amelyek nélkül antiszociálissá és antipathikussá lesz. A társas kölcsönhatásnak első fegyelmező ereje eleinte külsőségekben nyilvánul meg. Amikor ez a külső forma veszt jelentőségéből, elmélyül és ethikai tartalommal telik meg, akkor beszélhetünk a szociális lelkiület értékes kialakulásáról. A külsőség sem teljesen fölösleges, mert mintegy előiskolája a komoly tartalmu szociális lelkiületnek. Ebben is az egyes korlátozása és embertársaihoz való alkalmazkodása jut kifejezésre, ami a mélyebb ethikai tartalmu szociális együttérzés formái előfeltétele. Azért nem fölösleges, amikor a gyermeknek korához nem illő „neveletlenségeit“ kellő fegyelmezéssel korlátok közé szorítjuk. Ezzel a nevelő tevékenységgel, ha közvetett úton is, felhívjuk figyelmét a társas kötelességek szemelött tartására.

Többféle közösség hat az emberre. Minthogy pedig ezek egymásra is hatnak, a nevelés sokféle közösségnek egymáson keresztül való hatása. Ilyen legközelebbiről a család, a faj (nép), a társadalmi osztály, az állam.³⁶ Ezen kívül más közösségek is tartós befolyást gyakorolnak a nevelésre, így pl. az egyház.

Már előbb kiemeltük a család nagy hatását. Évezredek óta történtek kísérletek arra (már a görögöknél) s van ma is (Szovjet-Oroszország), hogy a gyermeket kivegyék a család köréből s nevelését közvetlenül az államra bizzák. Az ilyen elgondolások mellett is rendszerint néhány évet legalább kez-

³⁶ L. K. F. Sturm: Allgemeine Erziehungswissenschaft, 64. l.

detben meghagynak a család számára. A család nevelő hatásának kiiktatni akarása téves alapokon nyugvó és természet-ellenes dolog ép úgy, mint a másik túlzás, ahol a gyermek felnőtt korában is csaknem kizárólag a család körében és a család hatása alatt áll. A gyermeknek a családi körben való meghagyása, eltekintve egyebektől, fontos az anyanyelv szempontjából, amely, megszabja a gyermeknek, az utódnak szellemi típusát, amelytől egész életén keresztül nem térhet el; ez adja meg a szellemi fejlődés alapját. A szó a közvetítője a tradíciónak, megteremtője a típus közösségének, hordozója a közszellem értékeinek, összekapcsolója a közösségnek, eszköze a megértésnek. A nevelési folyamat minden más eszköze a szónak a segítője.³⁷ Ennek a nagyjelentőségű nevelő tényezőnek: az anyanyelvnek fontosságát kétszeresen átérzik a nemzeti kisebbségek. Minden nevelési rendszer, amely az anyanyelv jogait csorbítja értékromboló s mint ilyen a nevelés szellemével és lényegével ellenkezik.

A család után a népközösség a legjelentősebb az ember életében. Nevelő ereje attól függ, hogy mennyiben tudja összes sajátosságait érvényesíteni, egységesen összefoglalni. A népközösségi öntudat az iskolán kívül többféle irányban fejt ki hatást. Amit a családdal kapcsolatban megállapítottunk, hogy t. i. minden nevelés, amely az anyanyelv érvényesülése ellen tör, ellenkezik a nevelés szellemével, kiterjedtebb formában és fokozott mértékben áll az egész népközösségre. Egy nép csak a maga iskolájában nevelhető, amely szellemét, anyanyelvét, műveltségét, művészetét, vallását, erkölcsét őrzi s ennek letéteményese. Azért minden olyan iskolázás és kényszernevelés, amely egy népet saját népközösségi, szellemi kincseinek felhasználása nélkül, annak mellözésével, sőt szándékos háttérbeszorításával végzi nevelő munkáját, értékromboló s így a nevelés lényegének mond ellent.

A népnevelésnek a népszellemben, a népöntudatban és a népakarásban kell gyökereznie. Egy nép története a saját maga szellemében kialakult nevelés eredménye. Minden nép történelmi missziója, népi szellemének fenntartásában, őserije állandó életrekeltésében, felelevenítésében áll. A népek nemcsak

³⁷ V. ö. Kriek i. m. 57. l.

önmagukat nevelik, hanem egyik a másikat. A népközösségek egymásra való hatása tapasztalható ott, ahol vegyes fajú és anyanyelvű népek élnek egymás közelében. Ennek a nevelő kölcsönhatásnak értéktermelő eredménye fölbecsülhetetlen s ha külső (politikai) tényezők ezt a természetes egymásráhatást mesterséges tendenciákkal meg nem zavarják, akkor fejlesztő és előbbrevivő, anélkül, hogy értékeket semmisítene meg.

A népközösség értéktermelő erejével és nevelőhatásával szemben háttérbeszorul a rendi, a társadalmi osztályöntudat által befolyásolt nevelés. Ott, ahol a népközösség ereje megvan és fokozódó irányzatot mutat, a rendi ideológia háttérbeszorul, kiegyenlítődik s az egészséges népközösségi szellem uralma és hatása alá kerül, amely nem tűr meg széthúzó, külön osztály akaratot és osztálypaedagogiát. Az olyan társadalom, amelyben az utóbbi jut érvényre s a népközösségi elv meggyöngyül, a felbomlás kétségtelen jeleit viseli magán.

Spranger azt mondja, hogy újabb időben sok olyan nevelő intézményt létesítettek, amelyek célja az, hogy a nemzet és az emberiség közös szellemi birtokát minél tágabb körök számára tegyék hozzáférhetővé. Ebben a szociális paedagógiában a keresztény szeretet ősi szelleme és az új nemzeti gondolat mellett ott van a szellemi értékeknek előretörő ereje, amelyek természetétől idegen minden kaszti elzárkózás. Az egészséges népközösség szelleme az egyetemes érvényű emberi értékek hatásának fokozódását nem hátráltatja, hanem elősegíti, új szint és jelentőséget ad neki. Hiszen egy népközösség egészséges közszeleme tulajdonképpen nem egyéb, mint egyetemes emberi értékek sajátos megnyilvánulási formája, szemben az osztályöntudatnak és a rendi nevelésnek a népközösségi eszményekkel szemben álló kizárólagosságával.³⁸

Ami az állami közösség nevelő hatásértékét illeti, ez mindig attól függ, hogy az állam mennyiben alkalmazkodik a nevelés őseredeti autonómiájához, mennyiben mozdítja elő befolyásával és hatásával azoknak a nevelő értékeknek a kifejlődését, amelyek a nevelés lényegében gyökereznek, szellemétől elidegeníthetetlenek. Az államoknak a nevelés szellemére nézve sokszor idegen tendenciái a legnagyobb veszélyt jelen-

³⁸ V. ö. Spranger: Kultur u. Erziehung 1923. 145—146. II.

tik azoknak az egyetemes nevelő értékeknek a kifejlődésére, amelyek nélkül sem az államok, sem a nemzetek közössége nem fogják tudni fenntartani a népek megértését. Minden értékrombolás, amelyet egy ország elkövet, amikor a nevelés természetétől idegen elveket és tendenciákat akar általa megvalósítani, merénylet az egész emberiség ellen; ha volna olyan fórum, amely képes lenne a köznevelés autonómiáját, egyetemes emberi értékeinek védelmét nemzetközileg biztosítani, akkor a mai emberiséget nyugtalanító összes problémák megoldása valóra válhatnék.

A szociális diszpozíciók mellett az értékelés reális bázisa a kedélydiszpozíciók kialakulásától is függ. Kedélyen értjük általában az ember lelki életének azt a tulajdonságát, amely alapja az élettél, a környezettel szemben való minden állásfoglalásnak. Az értékelés a maga egészében nem tisztán kedélybeli mozzanat, szerepe van benne az ítéletnek, az értelem munkájának. Ez utóbbi mögött azonban ott van az ember egész emocionális élete, amely az értelem ítélő, mérlegelő munkáját befolyásolja. Így az, hogy állást foglalunk, hogy valaminek értéket tulajdonítunk, hogy a dolgok hideg valóságára színeket varázsolunk, mind a kedélyre is támaszkodó tevékenység. A kedély a lelki élet ún. komplex tényezői közé tartozik. A komplex, amint a név is mutatja, sokféleséget, sokrétegűséget, sok elemből összeszővődött valamit jelent. Minden élményegész komplex lelki tűnemény s megfordítva minden, ami komplex, élményegész, amely sokrétegűségével és minden irányba kiterjedő elágazásával kapaszkodik a lélek egészébe. A lelki élet elemeit, az újabb lélektani kutatás szerint, komplex élményegészek alkotják, mégpedig a fejlettség foka szerint, először homályos körvonalakkal, erős érzésekkel és primitív törekvésekkel. Később, a fejlődés folyamán ez a homályos tömeg határozottabb körvonalakat nyer, alakot ölt (lelki alakot); tagolódik, míg lassanként az egyes részek is megkülönböztethetők; így a tudatfolyam felszínére emelkedik s áthatja a lélek egészét.

Az ilyen élményegészek a lelki élet kifejeződési pontjai, amelyek köré a többi komplexumok is lerakodnak s megalkotják a belső lelki formát. Egy példa illusztrálja ezt a processust. Tegyük fel, hogy valakivel gyermekkorában sok olyan dolog

történik, ami alkalmas arra, hogy megszégyenítsé, másokkal szemben bátortalanná tegye. Lassanként kialakul benne, kezdetben homályosan, később mind határozottabb körvonalakban a megalázottságnak, az alsóbbrendűségnek az élménykomplexuma; amely egész megjelenésére, minden cselekedetére rányomja bélyegét s amelytől talán sohasem tud megszabadulni. Vagy kialakulhat benne ellenkező esetben az önhittségnek, a szertelen bátorságnak az élménykomplexuma, amely lelki formájának egyik meghatározója lesz. Kialakulhat továbbá valakiben az érzések bizonyos vegyes komplexuma azon élmények alapján, amelyek a környezetével való érintkezés, a szellemi, vagy tárgyi környezetétől nyert hatások alapján fejlődnek ki benne.³⁹

A sok élménykomplexum előbb-utóbb egységgé olvad össze, mert a lelki történés nem szaggatott, külön egységeket köt utólag (pl. asszociatív alapon) össze, hanem folyamatos egység, amelybe bele vannak ágyazva az egyes élménykomplexumok. Az egész uralja a lelki életet. Ez pedig érzések összességétől van áthatva. A kedély nem egyéb, mint a lélek egészének érzésszerű kiformalódása. Az „érzésszerű” itt az egész emocionális életre kiterjedő jelentésű. A kedély tehát érzések, indulatok s akaratí mozzanatok együttes eredménye; a lélek életére elhatározó, állandósult, leülepedett lelki diszpozíció. Hogy mi ennek a bonyolult lelki tüneménynek a kiindulópontja, hogy milyen elemekre vezethető vissza, arranézve eltérők a vélemények. Régebben az öröm és fájdalom két polusát vették alapul. Müller-Freienfels ezzel szemben azt mondja, hogy az alapösztönök egyikének, vagy másikának előtérbe nyomulása a döntő az emocionális élet megnyilvánulásaiban. Bárhogyan is van, a kedély nevelése, mint a szellemi erők produktív kifejtésének elősegítője nélkülözhetetlen. A helyes nevelő hatásnak erre is fejlesztőleg kell hatnia, míg az ezzel ellenkezők kedvezőtlen lelki diszpozíciókat fejlesztenek ki (Copperfield Dávid).

Müller-Freienfels az emocionális életnek két tisztán egyéni és két interindividuális típusát különbözteti meg.⁴⁰ Tisztán

³⁹ V. ö. szerző: A lélektan legújabb irányai (Erd. Múzeum 1935. évf.)

⁴⁰ V. ö. Müller-Freienfels: Persönlichkeit und Weltanschauung 1923. 101. szkk. I.

egyéni típus: 1. a csökkent önérzet, 2. a felfokozott önérzet típusa; interindividuális típusok: 1. az agresszív és 2. a sympathikus típusok. Az első csoport első típusának a nyomottság, ijedtség, félelem indulatai felelnek meg. Ezek alapján fejlődik ki az alázatosság és a lemondás. Az első csoport második típusának az öröm és a bátorság indulatai felelnek meg, amelyek alapján a büszkeség és az önműstenítés fejlődnek ki. A szociális típusok első osztálya (az agresszív) az antiszociális indulatokat fejleszti ki, míg a második (a sympathikus) a társasegyüttérzést erősítő érzelmeket. Természetes, hogy vegyes alkatú típusok is kifejlődhetnek. Ezek az ellentétes típusok a gyakorlatban tényleg föltalálhatók, ha azonban az egyéni és az interindividuális típusokat kombináljuk, akkor arra a különös eredményre jutunk, hogy az első csoport első típusa (a csökkent önérzetű) az, amelyik szociális érzésű (sympathikus), míg az első csoport második típusa (a felfokozott önérzetű) antiszociális (agresszív).

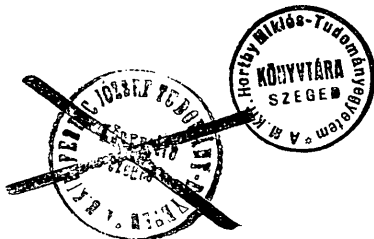
A valóságban a polárisan ellentétes típusok mellett vannak olyanok, amelyeknek a kedély világa, értékelő állásfogalása egyikbe sem osztható be, hanem a középen van. A nevelés föladata itt is az, hogy a szélsőségeket kiegyenlítse, a csökkent önérzetet erősítse, a túltengőt mederbe szorítsa. A kedélydiszpozícióknak, amelyek az embertársakkal szemben megnyilvánulnak, olyanoknak kell lenniök, amelyek az egyes és a közösség egyensúlyán épülnek föl. Minthogy a közösség tápláló erejét az egyesből kapja, viszont az egyesnek bele kell illeszkednie szervesen a közösségbe, mert ez életföltétele, sem a csökkent önérzetű, sem az agresszív típus nem képvisel értéket a társadalmi közösség szempontjából. Értékes az, aki megtalálja a helyét közösségben is. Ez pedig az intelligenciának és az emocionális életnek az egyensúlyán nyugszik, amely együttal az értékelő kedély legbiztosabb bázisa.

Kedély diszpozíciók nemcsak az embertársakkal szemben fejlődhetnek ki, hanem a tárgyi környezettel, a természet és művészet tárgyaival szemben is. A tárgyi világgal szemben megnyilatkozó állásfogalás különböző lehet. Ezek közül a nevelés szempontjából az aesthetikai álláspontot kell kiemelni, mint amely a kedély megerősítésére közvetlen befolyást gyakorol. A legmagasabb aesthetikai érték akkor valósul meg, ami-

kor az ember szellemi és testi erejének lehető legteljesebb kifejtése mellett merül el az értékelt tartalomban a személytelenné vált odaadás útján.⁴¹ Az aesthetikum az ember lelki világának lehető tehermentesítését, tehát felszabadulását jelenti minden zavaró körülménytől. Másfelől pedig jelenti, ami az előbbivel szoros összefüggésben áll, az alkotó tevékenység spontán életrekelését, amely helyet ad a produktív erők megnyilatkozásának. Hogy ez a produktivitás hogyan hívható életre, a nevelés egyik legnagyobb kérdése. Csupán, mint érdekes és szokatlan elgondolást említjük Petersennek azt az elvét, amely a hallgatás és csend iskoláját állítja szembe a mai, szerinte, sokat fecsegő a gyermek és tanító állandó társalgása útján nevelő és oktató eljárással szemben. E szerint a tanuló magárahagyása, zavartalan lelki elmélyedése az alapja a tett és az alkotásvágy felébresztésének. Bizonyos az, hogy a gyermek „elmélyedő” alkotó tevékenysége pl. egy rajz elkészítésénél, csöndben, nagy odaadással történik. A csönd iskoláját azonban mégsem lehet elv gyanánt állítani fel. Az aesthetikai elmélyedés lehet olyan is, amely zavartalanságot, csöndet kíván. A csönd kétségkívül a paedagogiai eljárásnak lehet egyik, talán igen fontos tényezője, azonban nem meríti ki. Már Herbart fölfedezte az oktatás fázisainak ritmikus egymásrakövetkezését (Vertiefung-Besinnung) s. ezáltal elévülhetetlenül formális igazságot fedezett föl.

Az aesthetikai hatásoknak a kedélyre gyakorolt értékfejlesztő befolyása abban áll, mint láttuk, hogy egyfelől felszabadít, másfelől alkotásra ösztönöz. Ez a két tulajdonság nyilatkozik meg a játékban, amely egyfelől felszabadít, másfelől pedig „nem szándékos önképzés”. A játéknak ezt a kettős jelentőségét Groos Károly emelte ki. Paedagogiai szempontból mind a kettő mérhetetlenül fontos. A játék célja a játék s így célja önmagában van, ebben különbözik a munkától, amelynek kívüleső célja van, amelyet csak akkor ér el, ha eredményt tud felmutatni. Az aesthetikai élvezet és a játék között szoros kapcsolat áll fenn. Rokon tünemények, amennyiben felszabadító hatásuk van. Schiller azt mondja, hogy az ember csak akkor egészen ember, amikor játszik. A játéknak ezt a nagy

⁴¹ V. ö. J. C. Kreibitz i. m. 168. l.



emberi jelentőségét juttatja eszünkben, amikor Angliának bármely városában egy nyári naplementekor végigsétálunk a pázsitos térségeken, ahol a gyermektől kezdve az öregig minden életkornak meg van a magához illő játéka s ahol mindenki játszik.

A játék felszabadító hatását Groos a következőkben állapítja meg:⁴² a játék önkéntes vállalkozás, akkor játszunk, amikor kedvünk van; ez az önkéntes vállalkozás maga után vonja a játéknak való önkéntes önmagunk alárendelését. Mindehhez hozzájárul az az öröm, hogy a játékban kezdeményezünk s így hatások megindítójává leszünk (die Freude am Ursachesein). A játék szabadsága nyilvánul meg abban, hogy maradék nélkül felolvadunk benne s szabadoknak érezzük magunkat minden más motivummal szemben. Végül kiszakít a valóság relációiból s így valóban felüdít. A felüdülés nem új erőgyűjtés, hanem teljes felszabadulás a valóság megkötöttségeiből.

A játéknak az aethetikai szemléléshez hasonló, érdeknélküli, inkább passzív természete mellett, van aktív jelentősége is, amikor az alkotásvágynak, az alkotó ösztönnek a megvalósítója. Ez az utóbbi mozzanat abban különbözik az előbbtől, hogy célokat akar megvalósítani. A játéknál azonban még ebben az esetben is a cél kevésbé fontos, mint a hozzávezető út vagyis maga a játék. A játék mindig játék marad. Mihelyt szünetünk kell, hogy befejezzük, hogy vége, hogy eredménye legyen, akkor kellemetlen teherré lesz s megszűnik játéknak lenni. A játék tehát mindig spontán tevékenység, szemben a munkával, amelyet mindig törvényszerűség ural.⁴³

A lélek értékelő tevékenységének legjellegzetesebb kritériuma: az érdeklődés. A sokoldalú érdeklődés Herbart pedagógiájának is fő követelménye. Vajjon fejleszthető, nevelhető-e? Az újabb kutatás erre igenlőleg felel. W. Stern megkülönbözteti a hajlamot (Begabung) és az érdeklődést. Az utóbbit az irányt szabó dispositiók közé sorozza.⁴⁴ Kérdés az, hogy melyik az alapvető, a hajlam-e vagy az érdeklődés. Ezt a problémát eddig túlságosan intellektuális szempontból kezelték, azt

⁴² V. ö. K. Groos: Der aesthetische Genuss. 1902. 20. l.

⁴³ Die Erziehung (folyóirat) I. évf. S. Hessen: Fröbel u. Montessori, 66. skk. l.

⁴⁴ W. Stern: Die menschliche Persönlichkeit 1919. 87. l.

mondván, hogy a hajlam az elsődleges s az érdeklődés ebből indul ki. A dolog azonban úgy áll, hogy az irányt szabó érdeklődésnek előnye van a hajlam fölött s így érdeklődés lehetséges hajlam nélkül is. Természetes, hogy normális eset az, amikor a hajlam és az érdeklődés együtt lépnek fel, azonban gyakran előfordul, hogy az érdeklődés olyan irányban fejlődik ki nagyon erősen, ahol a megfelelő hajlam gyöngé.

Szinte fölösleges bizonyítanunk, hogy az érdeklődés a legkülönbözőbb irányokban fejleszthető. Ez alkalommal azonban a kérdés egészen más szempontból érdekel. Az érdeklődés ugyanis úgy tekinthető, mint a még meg nem állapodott értékelés formális megnyilatkozása. Érdeklődni annyit tesz, mint valaminek értéke után kutatni, valaminek értékéről meggyőződést szerezni akarni. „Résztvenni abban, ami érdemes arra, hogy résztvegyünk benne“ (Cohn). Ez a „résztvét“ nem egyéb, mint érzelmi aláfestéssel is támogatott megértés. A valóság a maga rideg tárgyilagosságában nem érthető. Jelentése teszi érthetővé. Ehhez tapad egyúttal értéke is. Értéknélküli valóságról nem beszélhetünk. Ahol érteni akarunk, ott már az érték föltételezve van.

Amire hajlamunk van, vagy amihez vonzódunk, azt értékesnek szeretjük tartani; hogy valóban meggyőződhezzünk értékös voltáról, azért közeledünk hozzá, igyekszünk belehatolni, lelkiileg magunkévá tenni. Az érdeklődés tovább megy, mint az esztetikai szemlélés. Határozott célja van s ha nem tudja kielégíteni, akkor nyugtalanságban tartja a lelket. Ez a belső nyugtalanság a problémák szülője, a tanulni vágyás alapja, egyúttal minden nevelő hatás kiinduló pontja. Az érdeklődés az értékelő tevékenység megindulásának a létrehozója. A kettő együtt születik meg. A lélekben megmarad valaminek érdelemről áthatott képzelete, ez fogva tartja s megindítja az érdeklődést, amely kielégülés után törekszik. Szemben az esztetikai elmélyedés vagy a játék felszabadító hatásával, itt a léleknek határozott irányú, olykor nyomasztóan sürgető életmegnyilvánulásával van dolgunk. Noha az érdeklődés az értékelő processusnak egy sajátos formája, még nem jelenti, hogy ami után érdeklődünk, feltétlenül értékes. Az érdeklődés ráirányulás valamire, aminek megfigyeltére, megismerésére törekszik az ember. A ráirányulás, a tárgy felé vonzódás rokon

tünemény az értékeléssel; a szubjektív érdeklődés mellett tárgyilagosság is van benne. Még sincsen meg az értékmérő, hogy valóban értékes-e az, ami iránt érdeklődünk. A vonzalom, az érdeklődés maga nem tesz valamit értékessé, eltekintve épen attól a sajátos viszonytól, hogy érdeklődünk utána. Ezért mondjuk, hogy formális jellegű megnyilatkozása a lélek életének. Paedagogiai szempontból azonban fontos, mert az érdeklődés megindítása a nevelő hatás szükségszerű előfeltétele, másfelől pedig az értékelésnek legalább is egy előzetes formája. Ha nem is tartjuk a nevelési munka legfőbb mértékének, jelentőségét kétségbe vonnunk nem lehet.

Tekintettel az érdeklődés spontaneitására, a tanulásnak pedig inkább mechanikus voltára, méltányolnunk kell Herbart ama megállapítását, hogy a nevelési cél a valóságban nem a dolog megtanulása, hanem az érdeklődés felkeltése és állandó ébrentartása. A tanulás elmulik, mondja Herbart, de az érdeklődésnek az egész életen keresztül tartania kell. Más szóval nem azért érdeklődünk, hogy tanuljunk, hanem azért tanulunk, hogy érdeklődjünk. Ez a megállapítás nem magyarázható félre, mert hiszen mind a kettő, a tanulás és az érdeklődés egymásra vannak utalva s egyik a másik nélkül fön nem állhat. A nevelés methodikájának ritmusa egyformán megköveteli mind a kettőt. Minthogy azonban az érdeklődés a lélek életének vitális szükséglete, a tapasztalati tartalomnak (tanultaknak), valamint az ehhez szorosan hozzátapadó értékelésnek állandó revízióját, ébrentartását és megújítását mozditja elő, s így lényeges előnyöt nyer a tanulással szemben. Van ugyan olyan felfogás, hogy minden nevelés tulajdonképpen tanulás. Ebben a felfogásban a tanulás jelentése nagyon tág; magában foglalja a lélek összes tevékenységeinek irányítását. Ezt pedig az érdeklődés teljesíti. Közelebb járunk a valósághoz, ha a nevelést úgy fogjuk föl, mint állandóan ébren tartott érdeklődést értékes dolgok iránt.

A fentiek alapján világos, hogy érdeklődés alatt első sorban az érzelmileg is alátámasztott értékelő résztvevést értjük. Pusztán a tudni vágyás még nem meríti ki az érdeklődés fogalmát. Herbart megkülönböztette az érdeklődés két főirányát, a megismerést és a részvétet. Az első egy ridegebb, tisztán értelmi érdeklődést kíván megjelölni, amikor a dolgot, mint idegent állítjuk magunkkal szembe, míg az utóbbi érzelmi

alapon közelít a tárgyhöz. J. Cohn herbarti alapon különbözteti meg: 1. a technikai és 2. a dolog önértéket méltányoló érdeklődést.⁴⁵ Ennek a megkülönböztetésnek kétségtelenül van értelme. Alapvető azonban az értékelő részvétel, amely a tudás, az ismeret szempontjából való érdeklődést is magában foglalja.

II.

11. Mind annak, amit az előbbieken felsoroltunk az volt a célja, hogy bemutassuk részleteiben azt a talajt, amelyből az ideális, vagy normatív értékek kinőnek. Ez a talaj az ember érzelmi világa, amelyben az érték megfogamzik érték-élmények útján. Minden hatás az embernek erre a lelki magjára, irányul, amely végül is megszabja az ember szellemi arculatát.

Ez az őс talaj egyfelől passzív, de ép annyira aktív is. Olyan mint a termő talaj, amely jó termést hoz, ha olyan mag kerül bele, amely fejlesztő erejét kiaknázhhatja. A passzivitás aktivitásba csap át, mihelyt megkapja az indítót, amelyen keresztül erejét kifejtheti. Így vagyunk a nevelendő lelki megalapozottságával, melyet nemcsak a környezet határoz meg, hanem az a lelki gondozás is, amelyet csak a nevelés adhat meg. Így alakul ki a lelki alkat, amelyet senkire rákényszeríteni nem lehet s amely bizonyos értékekkel szemben az önkénytelen állásfoglalás gazdag lehetőségeit hordozza magában.

Az ember lelki világának értékélmények útján való megformálására igen alkalmas a magyar „nevelés” kifejezés, míg az erre felépülő, bizonyos értékek kifejlesztésére irányuló nevelő tevékenységet a művelés szóval lehetne megjelölni, amely erkölcsi és intellektuális értékeket egyaránt magában foglal. A *nevelés* jelzi azt a szeretetteljes odaadó gondoskodást, ami az ember érzelmi lelki strukturáját megalapozza, amely értékek fényét engedi láttatni a gyermekkel. Ez az, amit nevelésen értünk akkor, amikor ki akarjuk emelni a „csak tanítással” szemben. A „nevelés” és a „művelés” előbbi megkülönböztetése azonban távolról sem fedi s nem is kívánja fenntartani a nevelés és a tanítás némelyek szerint egymást sok tekintetben korlá-

⁴⁵ V. ö. J. Cohn: Der Geist der Erziehung 1919: 352. l.

őző megkülönböztetését. A nevelés és tanítás egymást kiegészítik. Az utóbbi túlnyomóan intellektuális, de a nevelésnek mindig lényeges alkotó része. A művelés feladata viszont az, hogy a nevelés által létesített talajból kiemeljen, illetve benne megerősítsen bizonyos értékeket. A nevelés széles terjedelmű, mindent magában foglaló, mindenre kiterjedő hatások összessége: a testi, lelki és szellemi tulajdonságok és lehetőségek különböző irányú befolyásolása. Ez adja az ember egészét úgy, ahogy van, amikor rámondjuk valakire, hogy jól vagy rosszul nevelt, ami vonatkozik egész lelki habitusára, mindenre, ami által megnyilatkozik.

A művelés nem áll szemben a nevelés eredményével, hanem abban helyezkedik el, abból nő ki. A lélek tevékenységeit irányítja, gyakorolja és állandósítja. A művelésnél sem hiányozhat semmi abból, ami megadja a nevelés lényegét. Itt azonban a nevelő hatások specializálódnak nagyobb fegyelmezettséget és határozottságot igényelnek.

A nevelés az ember sajátos lelki alkatát fejleszti ki belülről. Autonom, mert a lélek közvetlenül, öntörvénye szerint nyilvánkozik meg benne. Hajlamai és az egyes értékek iránt való érzékenysége leplezik le magukat általa. Itt mutatkozik, hogy az emberből mi lesz. A nevelésnek nem volna sok eredménye az egyesben szunnyadó lelki „szikrák” (Cicero) munkába lépése nélkül. A művelés ezek közül megerősíti azokat, amelyeknek értéke nem pusztán az embertől függ, hanem túlnő rajta, ideális. Míg a nevelés a lélek autonom spontaneitására támaszkodik, a reá felépülő művelés olyan dolgokra irányítja figyelmét, amelyet meg kell valósítania, még ha nincs is hozzá feltétlenül kedve. Azért a művelés sok tekintetben heteronom, amennyiben az egyest oly törvény uralma alá állítja, amely fölötte áll. Így létesít bizonyos személyes magatartást, egyéni gondolkodásmódot és értékelést, amelyek együttvéve irányítják az embert. A nevelés munkája ott éri el teljességét, amikor az ember eredeti, ősi hajlamait oly irányban tudja állandósítani, hogy ideális értékek szolgálatára alkalmasak legyenek. A művelés az ember eredeti lelki adottságai elé normák követését tűzi ki, amelyek azonban nem teljesen idegenek attól az ősi lelki talajtól, amelyben az értéktermelő erők a nevelés következtében főlhalmozódtak. Míg a nevelés a tényleges reális

alapot adja meg, a művelés normatív célokat ültet el a tényleges alapba. A reális és az ideális, a valóság és az érték olvadnak így egybe.

A reális és ideális értékek között az a különbség, hogy az előbbieket a lélek alkatában benne levő valóságos erőhatások, az érzelmi, akaratilag diszpozíciókban és hajlamokban, míg az ideális érték mindig eszmény. A művelés feladata az, hogy a nevelést ezek felé az eszmények felé irányítsa és a feléjük való törekvést állandóvá tegye. Ha ezt elértük, akkor megvalósítottuk azt, ami a nevelés útján elérhető. Minthogy pedig ebben az ember reális alkata és ideális törekvései valósulnak meg, helyes az a fölfogás, hogy a nevelés olyan folyamat, amely útján az ember eljut a maga lényegéhez. A nevelés és művelés együttes eredménye: emberré levés a szó legmagasabb, etikai értelmében, az ember ideáinak beteljesedése. Ez a „humanizmus“ a különböző korokban különböző tartalommal telik meg. Az eszmény tartalmának változásai azonban semmit sem vonnak le formai jelentőségéből, amely abban áll, hogy a nevelésnek nem volt soha más feladata, minthogy az embert, az emberséget a lehető legteljesebb formában megragadja és kialakítsa. A nevelés éppen e sajátos tevékenység folytán a legemberibb, ahol az ember önmagát, lényegét próbálja kialakítani. Emberség és nevelés, embernek lenni és nevelő tevékenységet kifejtetni elválaszthatatlan. A humanizmus görög ideáljától kezdve napjainkig újabb és újabb tartalmi vonásokat igyekeznek ebben a fogalomban fölfedezni. A neveléstudománynak mondhatni életkérdése az, hogy milyen jelentést ad ennek az eszménynek.

Hogy a nevelés síkjában az emberi léleknek milyen rétegei helyezkednek el nagyjában már rámutattunk. Hogy a nevelésre felépülő művelés minő értékeket van hivatva megszilárdítani, mint az emberség fogalmában benne rejlő, légyjelentősebb ideális értékeket, arra kell még megfelnünk. Az emberi lélek három úton kapcsolódik bele az életbe: 1. igyekszik a dolgokat megismerni, 2. cselekszik és végül 3. a világban, az életben megtalálja a helyét, elhelyezkedik az által, hogy megpillantja az egészet, amelybe beletartozik. A világgal s általában az élettel való emez érintkezésében három értékeszme jegecesedik ki benne, amelyek noha ideálisak, mégis egyúttal existenciálisak, mert nélkülük élni lehetetlen. Ez a három értékeszme: 1. az

igazság, 2. az erkölcsi jó, illetve az erre való törekvés. A harmadik az ember egész (testi, lelki) existenciájára vonatkozik, amelynél fogva megérzi a közösséget a nagy egésszel s ebben keresi helyét, életének értelmét, rendeltetését. Ezt a harmadikat nevezhetnők az egész értéknek is, vagy Pichler⁴⁶ elnevezése alapján plasztikai értéknek; egy kis megszorítással vallásos értéknek, mert, ez is egyik formája. Kevésbé helyes, ha aesthetikainak mondjuk. A kozmikus érzések lehetnek ugyan aesthetikai jellegűek, ha az Én felemelkedését, felszabadulását eredményezik. De kiválthatják az ellenkezőt is s akkor nem aesthetikaiak. A név azonban nem annyira fontos, mint a tartalom, amely benne foglaltatik.

Mindezek az értékek állásfoglalás, törekvés alakjában nyilvánulnak meg az ember életében. Aki a dolgokat (személyeket, vagy tárgyakat) meg akarja ismerni, hozzájuk akar férközni, az feltétlenül az igazságra törekszik vagy amint az ember igen jellegzetesen kifejezi, a *valóságot* akarja megismerni. Az igazság a valóság értéke. A teoretikus magatartás értéke, amely felé mindenki igyekszik lelki adottságai és fejlettsége szerint többé, kevésbé öntudatosan a gyermektől és a primitív embertől elkezdve a műveltség legmagasabb fokáig. Az igazság teoretikus tisztelete és a feléje való vágy kiirthatatlan az emberből. Ősibb, erősebb és hatalmasabb mindennél, mert a valóságra a kézzelfoghatóra támaszkodik s így a legreálisabb érték.

Az igazság a megismerésre irányul s a nevelés történetének jellegzetes vonása, hogy az emberiség ezen a ponton ragadta meg a nevelés kérdését s az értelem fejlesztésében, a tudás gyarapításában találta meg csaknem kizárólagos eszközét. Az emberiség legnagyobb nevelője Sokrates szerint az erény is tudás és tanítható. Sokrates, aki ezt a felfogást életével megcáfolta, mert arról tett tanuságot, hogy az erény sokkal több, mint a tudás, hanem ezen fölül cselekvés, hősieks elszántság, az életben is felül emelkedő, haláltmegvető bátorság, nevelő eljárásában egyoldalúan intellektuálisnak tűnik fel. Valóban az igazság nehezen különíthető el az erénytől s egyik a

⁴⁶ V. ö. H. Pichler: Die Logik der Seele 1927. 49. 1. (Plastische Theilnahme.)

másik nélkül el sem képzelhető. Tárgyilagosság nélkül nincs erkölcs. S ez elkerülhetetlen logikai összefüggés ellenére, mégis meg kell állapítanunk, hogy az erkölcsi jó magasabb, nemesebb, ideálisabb, mint az igazság kérlelhetetlensége. Hogyan lehetne másként megmagyarázni, hogy az emberiség a tudás terén állandóan és szemelláthatóan halad. Ezzel szemben az erkölcsi fejlődés minimális, sőt visszaeséseket mutat. Pedig az ember lényege az ethikum. Az igazság tárgyilagosa, a jóság szubjektív dolog. A szubjektummal való ezen szoros összefüggése azonban az ethikai értéket nem teszi alanyivá. Amikor erkölcsösen gondolkozunk, illetve cselekszünk, mindig érezzük, hogy olyan törvények szerint cselekszünk, amelyek, ha bennünk is vannak, egyúttal fölöttünk is állanak s tekintélyük súlyával irányítanak. Az erkölcs mindig az ember egészére vonatkozik, míg a tudás az értelmi síkra korlátozódik. Az előbbinél számos tényező jön tekintetbe, amelyek a lélek legmélyebb gyökeréig nyúlnak. Erkölcsi mivoltunk kialakulásában velünk született adottságaink mellett a nevelő hatások következtében szerzett tulajdonságaink összessége részt kér.

Minden kulturának két jellegzetes tulajdonsága van: egyfelől a tudás, másfelől az erkölcs fejlettsége. A tudás a kulturában külsőleg érvényesül s könnyen technikaivá lesz. Az erkölcs szintén érvényesülhet külsőleg is, de eredeti helyéről, az emberi lélektől el nem szakadhat soha. Az erkölcs mindig maga az ember. A jó akarat sohasem lehet egészen technikaivá, egészen személytelené, mint a tudás. A jó akarat kihat az ember mindennemű állásfoglalására s rányomja bélyegét az egészre. Inkább hozzátartozik az ember lényegéhez és existenciájához, mint bármi egyéb. A nevelés eredménye elsősorban az ethikumban kell, hogy mutatkozzék s a tudás világának, az igazságra való törekvésnek is ebben a keretben kell elhelyezkednie. Értelmi és erkölcsi nevelés együttesen szolgálják az értékre való nevelést. Az értelem és a jó akarat csak az érték megvalósulásának különböző síkjai, amelyek közül az utóbbi áll közelebb és elidegeníthetlenebbül az emberhez. Ezért a kultúra mértéke is helyesen csak az erkölcsi fejlettség lehet; a többi ezután következik. A humanizmus nevelési ideáljának legjellegzetesebb tartalmi vonása is minden kétséget kizárólag az ethikum.

Az ember harmadik állásfoglalása az igazság és az erkölcsi érték synthezise alapján létrejövő lelki egységnek a megőrzése és öntudatra emelése. Amikor a tudás és a jó akarat, a megismerés és az ember erkölcsi akaratának ereje egységbe kerülnek s az ember megérti, hogy keresztező és átmeneti pontja azoknak az értékeknek, amelyek a valóság és érték, az objektív és a szubjektív kiegyenlítődését zárják magukban, akkor eljut odáig, hogy fölfigyeljen élethivatására, élete értelmére. A lelki érettségnek ez a foka újabb értékösszefüggések fölfedezésének a kiindulópontja. Ilyen elsősorban a vallásos értékösszefüggés, amelynek foglalatá Isten, a „*valor* *valorum*“ a valóságnak és az eszménynek, a létnek és az érvényességnek egysége. Ezt a plasztikus beállítottságot azonban nemcsak az Istenre való vonatkozás, tehát a vallásos reláció jellemzi, hanem az embertársakhoz való viszony, valamint a természeti és történeti helyzet adottságainak számbavétele, szóval mindaz, amivel az embernek, mint természeti és értékalkotó lénynek számot kell vetnie akkor, amikor felelni akar arra a kérdésre, hogy ki is ő tulajdonképen. Ez a harmadik beállítottság az *egészre* tekint s azért az előbbi kettőnek egybefogása. A tudás és az erkölcs nevelő hatások eredménye. A harmadik, plasztikus álláspontnak is vannak olyan relációi, amelyek nevelő hatások által nagyban befolyásolhatók (pl. a vallásos nevelés). Azonban az egésznek az a meglátása, amelyre itt gondolunk inkább önmagunk összeszedése, amelyét a már előbb nyert nevelő hatások alapján mi magunk végzünk el magunkon önnevelés útján. Amikor az ember külső nevelő hatásokra már nem reagál kellőképen, saját magából fejleszt ki nevelő hatásokat. Az önnevelés a reflexiónak, továbbá az erkölcsi erőnek és az akaratnak az a magasabb foka, amikor az ember saját magából is képes újabb nevelő hatásokat kifejleszteni. A legnagyobb és legtisztetéreméltóbb emberi teljesítmény, amikor valaki aránylag kevés kívülről történt nevelő hatás után, saját maga képes értelmi és erkölcsi erejét fejleszteni. Egyeseknek önnevelése vagy valamely népnek a saját maga kezdeményezéséből történő autochton önnevelése a legmélyebben gyökerező és a legértékesebb kultúra megteremtéséhez vezet el.

III.

12. Azok az értékek, amelyeket felsoroltunk (igazság, erkölcsi jó és az „egész“) csak az által lehetnek tényezők a nevelésre nézve, ha kulturjavakká lesznek a tudományban az erkölcsben és a vallásban. Ez utóbbiak eszközök azoknak az értékeknek a megvalósítására, amelyeket képviselnek s amely lényegüket alkotja. Az érték, mint kulturjav lesz ható érték. Azért a kultúra és a nevelés szorosan összetartoznak. Csak ott van nevelés, ahol van kultúra s csak ott van kultúra, ahol van nevelés (Johannsen).

Az érték időbelivé, történetivé lesz a kultúra útján s így válik a nevelés eszközévé. Önmagában véve minden érték cél, mely sohasem lehet eszköz. Mint kulturjav azonban egyben cél és eszköz. Cél amennyiben értékes és eszköz, amennyiben valóság. A valóság is csak akkor lehet nevelő eszköz, ha értéket hordoz magában, vagyis, ha kulturának a kifejezője.⁴⁷

A kulturjavak között rangfokozat van. Legmagasabb az, amely valami abszolút értéket valósít meg. Ilyenek a tudomány, az erkölcs, a vallás, a művészet. Ezek a kulturjavak már eszközök az értékkel szemben, amelynek megvalósítására irányulnak. Ezeknek azonban ismét meg vannak a maguk eszközei, amelyek alsóbbrendűek, mint az előbbiek. Így a tudomány eszköze az írás és olvasás, a művészeté a technika különféle fajtái. Minél inkább növekszik valaminek az eszközi jelentősége s minél kevésbbé lehet öncél, annál általánosabb, annál egyetemesebb jellegű a hasznosság és a gyakorlat szempontjából. Az írás és olvasás bizonyára hasznosabb és általánosabb értékű dolog, mint a tudomány alapelveinek ismerete. Azonban az előbbi nem teszi fölöslegessé az utóbbit, sőt annak értéke és értelme is végső elemzésben az utóbbitól van.

A magasabb érték sohasem lehet eszköze az alsóbbrendűnek, csak megfordítva. Minden alsóbb vagy felsőbbrendű eszköz értékek megvalósítását szolgálja. Az eszköz értékbeli fokát és jelentőségét a végső célhoz való közelsége szabja meg. Ha az eszközök eme során végigtekintünk, kiviláglik, hogy a kultúra és nevelés szoros összefüggése egészen sajátos megvilá-

⁴⁷ V. ö. Bruno Bauch: Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter 1930. I. fejezet.

gításba helyezi ezt a sorozatot. A kulturának nemcsak minősége szabja meg értékét, hanem általánossága is. A nevelésnek szorosan kell alkalmazkodnia a kultúra ezen sajátosságához. A kultúra magas szintje nem elegendő, hozzá kell járulnia általánosságának. A két kritérium nem mond ellent egymásnak, sőt szoros összefüggést mutat. Valamely nép kulturális nivóját nemcsak erkölcsileg, vagy szellemileg kiváló tagjai szabják meg, hanem az, hogy a népességnek milyen nagy tömegei jutottak hozzá a kultúra légelemibb és azért legáltalánosabb felteteleinek megszerzéséhez. Valószínű, hogy annak a népnek lesz általában legtöbb kiváló fia, amelynek legtöbb tagja részesül kulturában. Minél kevesebb egy nép fiai között az analfabéta, annál nagyobb a lehetősége annak, hogy többen emelkedjenek fel a kultúra magasabb fokára. A kultúra általánossága biztosítja a kultúra nivójának emelkedését is.

A nevelés szempontjából tehát fontosságban semmivel sem áll hátrább az írás-olvasás, vagy a technikai ügyesség, mint bármely magas tudományos, vagy művészi nevelés. Fő az, hogy mindezek mindig értékek szolgálatába állíttassanak. Az értékelés lelki alaprétégeből nő ki a kultúra szeretete, a művelődés utáni vágy és minél tágabb körben érvényesül, annál nagyobb jelentősége van nemcsak extensiv, hanem intensív tekintetben is. Innen a népnevelésnek, a népkulturának minde- nek fölött álló jelentősége. A nevelés eszmei konstrukciója itt nyulik bele legmélyebben a valóságba és lesz a realitások paedagogiája.

V. Az érték tanítása.

13. A paedagogiai valósághoz elválaszthatatlanul hozzátartozik a módszer: Ha a nevelő tevékenység értékátadás, értéktermelés, akkor a módszernek ehhez a célhoz kell simulnia. Az értékek nem szubjektív alkotások, nem az egyéni tetszés függvényei. Az ember csak felismeri őket s.e. felismerésből fakad az elismerés elismerése, normatív kötelező volta az értékeknek. Minthogy tehát a paedagogiai cél objektív, a módszernek, amely által még kívánjuk valósítani, szintén objektívnek kell lennie. A paedagógiában sok olyan mozzanat van, ami kisiklik a tudományos elemzés alól. Az egyéni adottság, a környezet ki nem számítható hatásai nagyban korlátozzák céljai elérésében. Maga a nevelő eljárás személyhez van kötve. Ez a személyi mozzanat ki nem zárható el nem kerülhető s. így állandóan belejátszik a hatások szövedékébe. A szubjektív természetű személyes hatások nagy jelentőségét senki kétségbe nem vonhatja, aki a nevelés alkatát és természetét ismeri. Ha azonban csupán ezt a szubjektív alapot vesszük figyelembe, akkor a nevelésről komoly tudományos theoria nem volna alkotható.

Ha a nevelő eljárásnak nincsenek objektív szabályai és törvényei, hanem minden nevelő egyéni belátása, tetszése szerint jár el, külön egyéni módszereket alkot, akkor a paedagogiai tudomány területe csupán egy pár nagyon általános és a dolog lényegétől nagyon távolfekvő megállapításra szorítkoznék. Az a sokat hangoztatott szólam, hogy a módszer az egyén, tehát nem fedi a valóságot.

A módszer (methodus) elnevezés már magában kizárja ezt a tisztán szubjektív magyarázatot. Mindennapi értelemben a módszer azt az eljárást jelenti, amelyet valaki követ akkor, ha bizonyos célt meg akar valósítani. Azonban a szó tudomá-

nyos jelentését tekintve, amikor módszerről beszélünk, nem erről van szó, hanem arról, hogy miként kell valakinek elkerülhetetlenül eljárnia, hogy a helyes ismeretet, a tudomány célját, az igazságot megközelítse. A nevelés a maga egészében értékek megvalósítására való törekvés. A nevelő eljárásnak olyannak kell lennie, amely ezt a célt megvalósítja. A szubjektív eljárásnak alkalmazkodnia kell az objektív methodushoz, hogy a célt elérhesse. A cél (*τέλος*) és a célhoz vezető út (*μέθοδος*) szigorúan meghatározzák egymást. Ez így van a tudományban is így kell lennie a paedagógiában is, amennyiben tudományos elismerésre jogot formál. A nevelésnél azonban kétségtelenül van olyan mozzanat, amely semmiféle más tudománynál meg nem található. Ez tárgyának sajátosságában van. Míg más tudományoknál a személyes elem a legtöbb esetben háttérbe szorítható vagy teljesen figyelmen kívül hagyható, addig a paedagógiánál ez nem lehetséges. A személyi mozzanat itt nagyobb jelentőségű, mint bárhol. Ez az oka annak, hogy a paedagogia a legkevésbé exakt tudomány. Ennek ellenére sem lehet azonban lemondani, ezen a téren sem, a módszernek arról az objektivitásáról, amely szükségképen alkalmazkodik a tárgyi alapon kimutatható cél természetéhez. Ha van a nevelésnek objektív célja, amely független korok és idők változásától, akkor magában a módszeres eljárásban is kell lennie valami olyannak, ami független az egyéni elgondolásoktól. A szellemi életnek vannak olyan értékei, amelyek felé minden nevelésnek törekednie kell. Ha ezt felismerjük, akkor ebben eo ipso benne foglaltatik az, hogy vannak a nevelő eljárásnak olyan szabályai, amelyek el nem kerülhetők. A szubjektív módszerek, az egyéni eljárások és kezdeményezések, amelyek gyakran igen leleményesek, megkönnyíthetik az utat, amelyen feltétlenül haladnunk kell, azonban arról le nem térhetnek. Minden nevelő munkában objektivitásnak kell lennie, amely nélkül a nevelés célja meg nem valósítható.

A személyes mozzanat a nevelés minden ágánál érvényre juthat. Azonban a dolog természeténél fogva a tanításnál, ahol a tudományos ismeretek objektív alkata és a tudomány objektív módszerei szolgáltatják az anyagot, erre kevesebb alkalom kínálkozik. De itt is lehet és van is helye a személyes hatásnak, mert a nevelés legtárgyilagósabb mozzanataiban is min-

dig több, mint szigorúan megszabott módszeres eljárás. Egy matematikus a tudományos igazságok megállapításában, az összefüggések meglátásánál kétségtelenül teljesen objektív, mihelyt azonban a paedagogiai síkba kerül, elkerülhetetlen a szubjektív mozzanat; ez azonban sohasem lehet a tárgyilagosság rovására. Nagyobb szerep jut a személyes eljárásnak ott, ahol erkölcsi, vagy kedély hatásokat akarunk állandóvá tenni, ahol szociális értékek megvalósulását reméljük. A paedagogiai cél objektivitása itt is biztosítja a módszer objektivitását, amennyiben ez lehetséges. Azért csak helyeselnünk lehet Bruno Bauch azon megállapítását, hogy a módszer (*μέθοδος*) tudományos értelemben nem az eljárást jelenti, hanem az utat (*ὁδός*), amelyen és amelynek irányában az eljárásnak haladnia kell, ha célhoz akar jutni. E szerint már magában a névben bennefoglaltatik a fogalom objektív tartalma.⁴⁸

A személyes mozzanatnak a paedagógiában való elkerülhetetlen érvényesüléséből következik, hogy a paedagogiai szabályok mindig bizonyos latitudo-t mutatnak, nem oly határozottak, mint pl. a természeti törvények; a lehetőségek útját nem zárják el. Igen tipikus példáit találhatjuk meg ennek. Ott, ahol a nevelő személyes hatás kifejtéséről van szó, egy paedagogus azt mondja, hogy némelyek szerint ennek határt szabni nem szabad, mert csak akkor nyilatkozhatik meg teljes erejével, ha nincs korlátozva. Ebben a tekintetben tehát az alapelv ez: megkötni a nevelő egyéniségét, amennyire szükséges, szabadságot adni neki, amennyire lehetséges, vagy pl. ugyanemél a szerzőnél a második alapelv ez: Erleuchtung soweit möglich, Zucht soweit nötig. A harmadik alapelv pedig így hangzik: a tervszerű nevelésnek annyira szabad kiterjednie, amennyiben feltétlenül szükséges.⁴⁹ Ezeknek a szabályoknak nagy óvatossága, amely nyitott kaput hagy és egyúttal különböző megoldásokra ad módot az alkalmazásnál, mutatja a paedagogiai szabályok feltételes érvényét s minden adott esetre való alkalmazásnál a személyes nevelői ítélet, belátás és tapintat szükségességéről tesz bizonyosságot.

Addig eljutottunk, hogy a methodus az út, amelyen haladva eljutunk a nevelés céljához. Ez az út irányt mutat, ame-

⁴⁸ V. ö. Bauch: Wahrheit, Wert, Wichlichkeit 312. l.

⁴⁹ V. ö. K. F. Sturm: Philosophische Bildungslehre 25. és 32. l.

lyen haladnunk kell. Ámde még mindig fennmarad az a kérdés, hogy miként haladhatunk ezen az úton. Ahhoz, hogy valaki paedagogus legyen, kell ismernie a célt, amely felé törekszünk az utat, amelyen haladnia kell. A cél: értékek megvalósítása, amelyek a nevelendő testi-lelki-szellemi alkatában gyökereznek. A hozzá vezető útnak is meg vannak az elméleti alapjai, amelyek nagyjában mutatják az irányt. Általában három lépés különböztethető meg e téren. Az első az, hogy gyermekben kíváncsiságot keltsünk fel. A kíváncsiság különben beavatkozás nélkül is természetes megnyilatkozása a fejlődő léleknek. Ez az első lépés szolgáltatja a problémát, amely az érdeklődést fölkelti. Erre következik a megfejtés, amely kérdések és feleletek dialektikus egymásutánján alapszik. A probléma kérdésben nyilvánlik meg. A kérdés az emberi léleknek az az ős tüneménye, amelyből a nevelés, mint alaptól kiindul. Ezért nagyon fontos már a kérdés is, mert sok tekintetben megnyilatkozik benne a lélek sajátos minősége. A feleletnek mindig a kérdés síkján kell mozognia s így alakul ki a kérdésekből és feleletekből a methodus, amely elvezet a nevelés befejező mozzanatához, amely nem egyéb, mint megindítása, illetve megindulása annak a sajátos egyéni folyamatnak, amely az érték alkotáshoz vezet, amikor is az anyag a methodus útján személyes jellegűvé lesz.⁵⁰

14. A methodusnak ezt a belső síkját nem kívánjuk tovább elemezni, hanem inkább azt óhajtánók kiemelni, hogy a nevelésnek minő eszközök állanak rendelkezésére, hogy a céljához vezető úton egyáltalában haladhasson. Három olyan eszköz van, amely minden tervszerű nevelésnél elkerülhetetlen. Ezek: a szó, a tett és a közvetlen egyéni ráhatás. Ennek a három nevelő eszköznek a nevelendő részéről három megfelelője van: a megértés, a cselekvés és a bizalommal együttjáró kitartás.

Krieck „a Nevelés és Fejlődés” c. művében azt mondja,⁵¹ hogy a XIX. sz. detronizálta a teremtet szót, az új trónkövetelő: a tett érdekében. A fő a szó, amely a szellem alkotó, formáló hatalma. A szó birodalma a szellem, míg a tett az anyagnak, az eszközöknek a birodalma. A szóból keletkeznek a tettek is

⁵⁰ V. ö. A. Liebert i. m. 25., 60. skk. I.; továbbá: J. Wagnér: Pädagogische Wertlehre 1924. 129. l.

⁵¹ V. ö. i. m. 49. skk. I.

s óda tér vissza minden tett. A szó azé, aki elmondta, míg a tett elszakad a tettetől, idegenné lesz számára. A szó értékét azért ismerték felre, mert nem látható, pedig ez az igazi valóság, a ható valóság, míg a tett, az extensív valóság, csupán szolgálja a szellemnek.

A szó és a tett között felállított fenti megkülönböztetés, az előbbi előnyére és az utóbbi hátrányára, nem állja meg a helyét sem logikai, sem paedagogiai szempontból. Kétségtelen ugyanis, hogy mind a kettőnek hordozója az emberi szellem. Egy forrásból fakadnak. A tett alapjául szolgáló lelki tevékenységet akaratnak nevezzük, míg a szó alapja a gondolat. Mind a gondolat, mind az akarat alanyi megnyilvánulásai az emberi szellemnek s ha van is köztük mélyreható különbség, nem lehetnek idegének egymásra nézve már közös eredetük következtében sem. A szó, illetve a gondolat, normális viszonyok között, megelőzi a tettet s ő maga is tetté lehet. Mindig csak a gondolat lehet tetté s azért a tett, ha el is szakad tőlünk, mindig magán hordozza a gondolat bélyegét. Csak a helyes gondolat alapján keletkezett szó lehet tetté (erkölcsileg) s azért sokkal több a gondolat (a szó), mint a tett.⁵² Mind a kettő a nevelésnek nélkülözhetetlen eszköze, amelyekhez, mint harmadik tényező járul hozzá, a nevelő személyes hatása, amelynek erejét a világnézet és a paedagogiai rátermettség határozza meg. E három tényező közül objektivitás tekintetében elsősorban a szó jöhet számításba, míg a másik kettő fokozatosan csökkenő objektivitással rendelkezik. Természetes, hogy ez a megállapítás, mint a paedagogia területén igen sok más, csak nagy általánosságban állja meg a helyét. A szó is lehet olyan hatású egymagában, amely fölér mind a két másikkal. Az eszközök csökkenő objektivitása egyidejűleg fokozódó szubjektív erejük növekedését jelenti. Minden ismeretet általában szavakkal közlünk, fogalmak és ítéletek útján adunk át. Ez a legáltalánosabb legmegszokottabb módja a nevelésnek. A fogalom az értelemre hat, a fogalmi megismerés az értelmi síkban mozog. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a szó az akarat megindítására is ne legyen hatással, sőt kedélyhatásbeli reakciókat is ki ne váltson. A fogalmi tudás összességét, a tudás rendszeres formában való

⁵² V. ö. Varga B. A subsistencia fajtái 28. l.

megjelenését tudománynak nevezzük s azért a tudományos ismeretközlés a nevelés egyik elsőrendű tényezője.

A nevelés azonban meg akarja indítani az akaratot. Ezt megteheti a szó erejével is, azonban ez még nem meríti ki a nevelés módszeres lehetőségeit ebben a tekintetben. Ez a lehetőség a példaadó tett. Empedokles szerint földet földdel, vizet vízzel, szóval hasonlót hasonlóval ismerhetünk meg. Ezt a mély elgondolást a paedagogiára alkalmazva, megállapítható, hogy cselekvésre indítani igazában csak cselekedettel lehet. A szó mellett a tettnek, a példaadásnak is meg van a szót sokszor felülmúló jelentősége. Ez következik minden nevelés etikai jellegéből. A huzamos időn keresztül, elvszerű pontossággal és következetességgel végigvezetett erkölcsi magatartás mérhetetlenül nagyobb hatást gyakorol a növendék lelkére, mint az erkölcsi tanítás. Mind a kettő igénybe vehető egymás támogatására. Azonban az akarat irányvonalának kidolgozásában a nevelő eljárásnak az erkölcsi érték tisztelőben tartásából fakadó hatása nélkülözhetetlen.

A módszer harmadik tényezője, a személyes hatás a legégyénibb s ennél fogva a legközvetlenebb. Nemcsak fogalmak és példaadás útján nevelünk. Nemcsak az értelemre s az akaratra kell hatást gyakorolnunk, hanem az ember egészére. Ezért kell a módszert egyéniesítenünk, az egyesekhez hozzászabnunk. Minden módszer, ameddig pusztán fogalmi, vagy akarat hatásokkal idéz elő a lelkek egybekapcsolódása nélkül, legideálisabb formájában is mechanisztikus jellegű. Organikus csak akkor lesz, ha megkapja a közvetlen érintkezést a lélek egészével, egyéni sajátágaival s bekapcsolódik ennek életébe. Ez a paedagogiai intuicio a módszer harmadik eszköze, a legfontosabb az értékek megszületésének, a nevelendő lelki gyarapodásának folyamatában. Sohasem tudjuk, hogy mikor segítjük elő ennek az eredménynek a létrejövését s mikor állunk esetleg útjában, vagy mérünk rá, már csirájában, végzetes csapást. Azért a nevelő minden szava, tette és egyéni beavatkozása eléggé föl nem becsülhető felelősséggel jár. Hogy miben áll az az eszköz, amely a módszernek ezt a harmadik mozzanatát elősegíti, arra nehéz megfelelni. Említettük a nevelő világnézetét, amely egyéniségének alapvető tényezője, amelyben általában értékelése megnyilvánul. Azonban ez még nem elég. A ne-

velő hatás föltétele az, hogy a nevelő a maga értékelését át vigye, a növendékben értékélményeket keltsen föl s ezek segítségével világnézetének kialakításában elősegítse.

Ha föltesszük a kérdést, hogy tanítható-e az érték vagy az értékelés általában, különböző feleleteket kapunk. Azonban helyes csak az a felelet, hogy tanítható. A valóban nevelő hatás abban áll, hogy mindent személyessé tegyen a növendékben. Ez csak közvetlen lelki kapcsolat alapján érhető el. Az értékek objektívek, az egyesek fölött álló, szilárd logikai tartalommal. Ez szabja meg az utat és az egyéni eljárást, amelyet a nevelésben alkalmazhatunk. Másfelől megszabja az utat a tanuló sajátos lelki alkata, szellemi öntevékenységeinek el nem vitatható megnyilvánulása, amelybe beavatkozni csak annyiban van joga a nevelőnek, amennyiben értékalkotó tevékenységben nem befolyásolhatja hátrányosan.

Első föltétele annak, hogy nevelő hatás létrejöheszen: a megértés. Nemcsak szavakat, fogalmakat, logikai ítéleteket és következtetéseket lehet megérteni, hanem érzéseket, akarásokat is. A megértés olyan egyetemes tevékenysége az emberi szellemnek, amely nélkül lelki gyarapodásról, legyen ez ismeretszerzés, vagy erkölcsi magatartás, nem lehet szó. A megértés folyamata kétoldalú dolog. A nevelőnek meg kell értenie a növendéket, aminek föltétele testi lelki életének, környezetének minden olyan tényezőnek, amely a nevelés szempontjából számba jöhet, az ismerete. A másik oldalon ép oly fontos, hogy a növendék értse meg a nevelés intencióit. A sikertelenség és a nevelés lényegével ellenkező hatások létrejötte mind annak a következményei, hogy hiányzik a megértés. Ez nemcsak az értelmi síkra vonatkozik, hanem mindarra, amire a nevelés kiterjed. A megértés hosszú időn át tartó tevékenysége az emberi szellemnek, amelynek több fokozata van. Állandóan tisztul, világosodik. A nevelés egész munkáját végigkíséri, sőt, ha jól meggondoljuk, az egész életén át tart. Sokmindent csak akkor értünk meg a maga teljességében, minden vonatkozásában, amikor már régen megtanultuk. A nevelés által elősegített megértést általában az értelmi ismeretekre vonatkoztatják s ebben van is igazság. Azonban nem tagadható, hogy épen az értelmi síkban történt sok meg nem értés káros hatással van a nevelés

egészére s így, ha csupán az értelmi síkra is korlátozzuk, akkor sem lehet eléggé hangsúlyozni nagy jelentőségét.

Megérteni valamit csak akkor lehet, amikor az egész dolog jelentése világossá lesz valakire nézve. Az *egész* jelentés magában foglalja nemcsak a szorosan vett tárgyi mozzanatot, hanem tekintettel van mindazokra a vonatkozásokra, amelyek a jelentés alkatához hozzátartoznak. Ezek között helyetfoglalnak az ideális vonatkozások, valamint a tárgyi mozzanatok mögött esetleg lappangó szubjektív mozzanatok. Spranger felfogása szerint, ha valamit meg akarunk érteni, három irányba kell kiterjesztenünk figyelmünket. Ha pl. egy személyt akarunk megérteni, akkor meg kell ismernünk 1. természeti és szellemi létfeltételeit (tárgyi vonás), 2. életcéljait, ideáljait (ideális vonás) és végül 3. szellemi életének szerves összefüggését, tekintettel a motivumokra (szubjektív vonás). Ha egy ország kultúráját akarjuk megérteni, szükséges, hogy megismerjük 1. a kultúra objektív alkotásait (pl. intézmények) azután, hogy azt az egész kulturális kört, amelyben az alkotások létesültek, 2. milyen eszmék és ideálok mozgatták a multban és a jelenben s végül 3. bele kell pillantanunk azoknak az embereknek a lelkébe, akik ezt a kultúrát megteremtették. Mindent megérteni a legapróbb részletekig nem lehet, de nem is szükséges. Elég egy dolgot először főbb vonásaiban megérteni. A megértés fokozódó finomodása azután fölfedi az addig nem látott szálakat.

A megismerés szempontjából a megértés úgy tekintendő, mint abszolút adottság, mondja Böhm Károly.⁵³ Ennek értelmében az, hogy teljesen végig nem nyomozhatunk utána, mert hiszen minden utánakutatás már föltételezi meglétét. Tulajdonképpen nem egyéb, mint az ismerő alany és tárgy azonosulása, egybeolvadása, amikor az emberi lélek a benne és a tárgyban levő közös törvényszerűség alapján megragadja a dolog lényegét. Az öntudat felismeri saját magát a tárgy alkatában s e szemlélete, intuíciója alapján megérti azt. A megértés tehát „belátás”: a szó szigorú értelmében. A belátás alapja pedig az azonosulás, a szellem és a tárgy egyneműségének fölvilanása. Ez által lesz a dolog, vagy személy, amelyre a figyelem irányul, valaki számára jelentéssé.

⁵³ Böhm: A megértés stb. Budapest 1910. (Akademia.)

Normális szellemi tehetség mellett minden növendéknek meg kell értenie azt, amit neki megtanítottak. Ha nem érti meg, akkor nem üti a mértéket. Olyan tanítás azonban, melyet a tanulók túlnyomó nagy része nem ért meg, paedagogiai lehetlenség. A megnemértés nyomasztó lelki hatását senki könnyen el nem felejtí, akinek valaha része volt benne. Tekintettel a lelki alkat különbségére és az érdeklődés eltérő irányaira, nem feltétlenül kívánható, hogy ugyanazon módszeres eljárás alapján mindenki egyformán megértse ugyanazt a dolgot. Ezért a módszer fennebb említett szubjektív alkotó mozzanatában, ahol a személyes paedagogiai tapintatról van szó, a nevelő türelmének is helyet kell foglalnia. Ez már magában véve nagy nevelő hatású.

A megértés alapja a cselekvésnek is. Többféle cselekvés van. Olyanok, amelyek a reakciók bizonyos behatásokra és olyanok, amelyek önként törnek elő a lélek belsejéből. Az utóbbiak az alkotó tevékenységet fokozzák. Újabban szeretik szembeállítani a régi tanítóiskolát a munkaiskolával, a régi mechanikus betanító módszert, a cselekedtetés módszerével. Elfelejtik, hogy a tanítóiskola is lehet cselekedtető, ha a gondolkodás számára lehetőséget nyújt arra, hogy a tárggyal szemben kifejtse sajátos szabad működését. A tanítóiskolánál az volt a baj, hogy a tanulót túlságosan receptív magatartásra szorította s nem adott teret szellemi téren sem az öntevékenységre. Viszont a munkaiskola, amikor a szemlélet, kézimunka, rajz stb. segítségével támogatja a szellemi munkát, szabadteret nyújt az alkotó tevékenységnek és pedig olyan módon, ami közel áll a tanuló lelkivilágához s így inkább célravezető, mint ahogyan ugyanez a tanítóiskola típusnál megvalósítható. Bármely tevékenység egyformán jelentős, ha valóban értéktermelő s így gyarapodással jár az egyesre és a közösségre nézve. Az értékélmények legnagyobb eredménye az, amikor újabb értékek kialakulására szolgáltat alkalmat. Ez pedig a tevékenységnek, a cselekvésnek az alkotókészségnek a fokozásával érhető el. A nevelés mindaddig, amíg tettekben is meg nem nyilvánul, inkább receptív természetű, amely a meglevő értékek fenntartására, megőrzésére törekszik, mihelyt azonban alkotásokban is megnyilvánul, akkor értékfejlesztő, előbbrevivő. A tettek tehát mindenképen meg van a maga nagy jelentősége. A tett minden,

mondja Goethe, azonban nem szabad felednünk, hogy minden tett forrása a gondolat. Ha a tettet, a cselekvést általában munkának nevezzük, akkor azt mondhatjuk, hogy a munka az értékefejlesztő, az értékalkotó s így a nevelés valódi eredménye itt mutatkozik. A munkában az ember célokat tűz ki és célokat valósít meg. Felismervén az értékeket, valóra akarja váltani. Aki dolgozik, az részesévé válik, épen munkája által, az értékeknek. Egyfelől a maga bennsejében, szellemileg, másfelől munkájának eredményei útján, tárgyilag, is hozzájárul a kultúra gyarapodásához.

A munka fajai között nem lehet különbséget tenni különösen a nevelés szempontjából. A szellemi munka és a gyakorlati vagy kézimunka csak a megvalósulás síkjában különböznek. A faragó, a szobrász munkája, a külső térben jelenik meg, a matematikusé a matematikai síkban. Mindkettő az emberi szellem megnyilatkozása. Azért a cselekedtetés módszere nem korlátozandó tisztán a kézimunkára. Munka nemcsak az, amikor a tanuló ír, rajzol, épít, vagy mér, szóval „dolgozik“. Dolog az is, ha valaki egy számtani példát megold vagy ha egy szöveget a maga erején próbál megérteni. Minden nevelésnek cselekedtetőnek kell lennie, vagyis olyannak, amely a tanuló öntevékenységeinek nemcsak teret és lehetőséget ad, hanem közvetlenül erre épít s az így nyert tapasztalatok alapján irányítja a növendéket különböző élethivatások felé. Ebben az elgondolásban minden iskola munkaiskola s minden módszer cselekedtető módszer, mert ez a nevelés lényegéhez, a pedagógiai sík alkatához szükségképen hozzátartozik. A nevelendő állandó tevékenysége a nevelés fogalmához szorosan hozzátartozó, lényeges vonás. A munka értéke fölött csak az a körülmény dönthet, hogy mennyiben valósít meg olyan értékeket, amelyeknek szolgálatában a nevelés is áll. Aki igazságokat fedez fel a tudomány terén vagy az erkölcs megvalósulását követeli a társadalmi együttélés területén, aki alkot a szeretet műveiben vagy a kultúra objektív megnyilvánulásaiban bármely területen, az mind értékes. Társadalmi béke csak akkor lehetséges, ha minden munka megbecsültetik értékgyarapító minősége alapján.

Amikor a tettről, a cselekvésről, mint a nevelés eredményéről beszélünk, egyúttal rá akarunk mutatni az emberi szel-

lemnek arra a tevékenységére, amely értékek megvalósításában áll. Minden nevelésnek két alapmozzanata van. Egyfelől a dolgokat megakarja értetni, másfelől pedig az akaratot értékek megvalósítására indítani. Ennek értelmében a módszernek is két alapformája van: a megértő vagy megértető és a normatív módszer. Az előbbiről már volt szó, az utóbbi annak tudatán nyugszik, hogy vannak értékek, amelyeket meg kell valósítani. A normatív módszer, illetve a módszer akkor, amikor mindig valamire irányul, valaminek a megvalósítása felé tör, nem egyéb, mint erkölcsi értékekre irányuló állandó tevékenység. Gondolat, fogalom, ítélet állanak az egyik oldalon, kívánság, törekvés, akarat a másikon. Az első a megértés módszerével dolgozik, a másik, a normatív (erkölcsileg irányító) módszerrel. Ez a kétféle módszer a két legfontosabb sikot kívánja megjelölni, amelyeken a nevelés egész tevékenysége mozog. Bármily nevelő tevékenység, akár passzív, akár aktív természetű hatásokat fejt ki, akár csak konzerválja a meglevő kultúrát, akár pedig újabb értékek kialakítására céloz az alkotó tevékenység felébresztése által, nem vonhatja ki magát a tudás és az erkölcsi érték értékmérője alól.

A nevelés sikerének feltétele, a megértésen és a cselekvésen kívül, az a harmadik, szubjektív elem, amely a tanuló magatartására vonatkozik általában a neveléshez s különösen a nevelő személyéhez való viszonyában. Itt szerepet játszik a tanuló világnézetének kialakulása, türelme, illetve kitartása, az a hit, amelyet a legfőbb értékek iránt táplál és mindennek fölött a lelki közösség, amelyet a nevelővel szemben érez.

A nevelésnek emberinek s egyben tárgyilagossnak kell lennie. A kettő szerencsés egyesítése adja meg a paedagogiai valóságnak azt a szilárd alapot, amely alkalmas értékek megőrzésére és továbbfejlesztésére.

The Fundamental Question of Pedagogics.

This study deals with the fundamental question of pedagogics. It tries to find the meaning of the „pedagogicum“ and examines its structure.

Pedagogy gets more and more closely related to philosophy. We cannot appreciate yet the theoretical and practical value of this development, the result of which are the following two important points: the effect of the concept of value on education and the autonomy of education. Scientific pedagogics cannot exist without these. We can hope from these the rebirth and the growth of pedagogics.

The independence and the autonomy of pedagogics depends on the structure of its special subject. The solution of this question cannot rely neither on psychology nor on ethics or sociology. The answer can be given only by the phaenomenological analysis of the subject of pedagogics. We must first understand in every relation the idea of education, and only then will be possible to lead education by such aspects, which naturally derive from its idea.

The substance of „pedagogicum“ refers to the concept of value and without it it cannot exist. Education is an activity, which aims to realize all the values. Everything that makes an impression on the soul of the individual and raises its spiritual quality, has an educational value.

The result of education can be inner or outer. The first deals with the soul and the latter shows itself in objective creation. Both involve the realization of values.

In the development of man we notice two different lines of valuation: the line of real values and the line of ideal (normative) values. The basis are the real values, on which the recognition of normative (ideal) values are built.

We distinguish two sides of the real values, the biological and the psychological. The two are closely connected and they result in the "fitness for life".

The first group of the real values refers to the body. The bodily fitness is the presupposition of the realization of values in general, so it has a great influence on real values.

The second group of the real values is in connection with the soul. Here from the one side the formation of the social disposition and from the other side the formation of the spiritual disposition is important. Both of them are greatly influenced by the spiritual and objective milieu.

There are different groups, which influence man, such as the family, the race, the social class and the state.

To omit family education is unnatural as well as it is unnatural to keep the child in the family circle after it has grown. The family education is important for the child from the point of view of the mother tongue which forms the spiritual type. All the educational systems, which limit the rights of the mother tongue, are destructive and contradict the spirit of the substance of education.

After the family the racial group is the most important factor in the life of man. The racial community can have its education only in its own national schools, which keep up the spirit, the mother tongue, the culture, the religion and the morals of the nation. Thus any such education which purposely restrains the spiritual values of the nation and does its educational work without using this national specialities, is also destructive.

The nations have an educational effect not only on themselves, but on the other nations also. This educational effect can be seen specially at such places, where different nations with different tongues live together in one community. The educational reciprocal effect is very important and if it would not be disturbed by political and economical tendencies, it could greatly improve and move ahead the mutual development of international understanding and it could do it without ruining values.

Against the effect and the educational influence of the national community the education, which is influenced by the

social class conscience, loses its importance. In such communities, where the social class conscience rules, the national interdependence diminishes. The healthy spirit of the national community is against the distructing and separating class-education.

As far as the influence of state education is concerned, it depends on, how far it accomodates itself to the autonomy of education; how far it improves with its influence the development of those values, which are rooted in the essence of education. Any alien tendencies of the states mean a great danger to the development of the universal values of education, without which neither the state, nor the nations can maintain an international understanding. If there were such a forum, capable to protect the autonomy of the public education in all countries and to insure internationally the universal human values of education, then all the problems, which disturb the peoples at present might be solved.

The real valuation is not based only on the social disposition, but it is greatly influenced by the spiritual disposition also. The spiritual disposition is that quality of the soul on which all our actions towards life and the environement are based. Valuation in itself is not altogether a spiritual emotion, it depends also on judgement, on the work of our knowledge; in the case of valuation these two also rely on the emotional life of the person. The emotional disposition can be cultivated not only towards our fellow creatures, but also towards the objective environment, nature and art. Out of these we must put an emphasis on the aesthetical feeling, which directly influences our spiritual conduct.

The most characteristic criterion of valuation is "to be interested". To be interested can be regarded as a formal manifestation of a valuation, which is not settled. To be interested means to search after the values and to try to get a conviction of the value of something. "To partake in that, which is worth to partake in it". The longing after knowledge does not exhaust the conception of interest. It must be also supported by taking part emotionally in the experience.

The ground of the ideal or normative values is the emotional life of man out of which the value experience springs out.

On this are built the ideal values, of which we deal with the most important ones.

The soul gets in connection with life in three ways: 1. makes an effort to get acquainted with the things, 2. acts accordingly, 3. and lastly, when it gets a view of the whole, of which he is a part, occupies a place in life. Out of these grow three conceptions which, though ideal, are existential also, because without them we cannot live. These conceptions are: first truth, second morality, and the third is in connection with the entire existence of man, by which he feels that he belongs to the „whole“, in which he tries to find the meaning and the destiny of his life:

These values as mentioned above (truth, morality and the „whole“) can become educational factors only in such cases, when they had become „culture goods“ in science, morality and religion. For this reason culture and education are closely connected. Where there is no culture there is no education and vice versa.

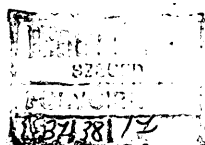
There are three means, which are unavoidable at systematic education. These are: the word, the deed and the personal influence. The three corresponding means from the side of the one, educated, can be found in the following three points: understanding, action and endurance combined with confidence.

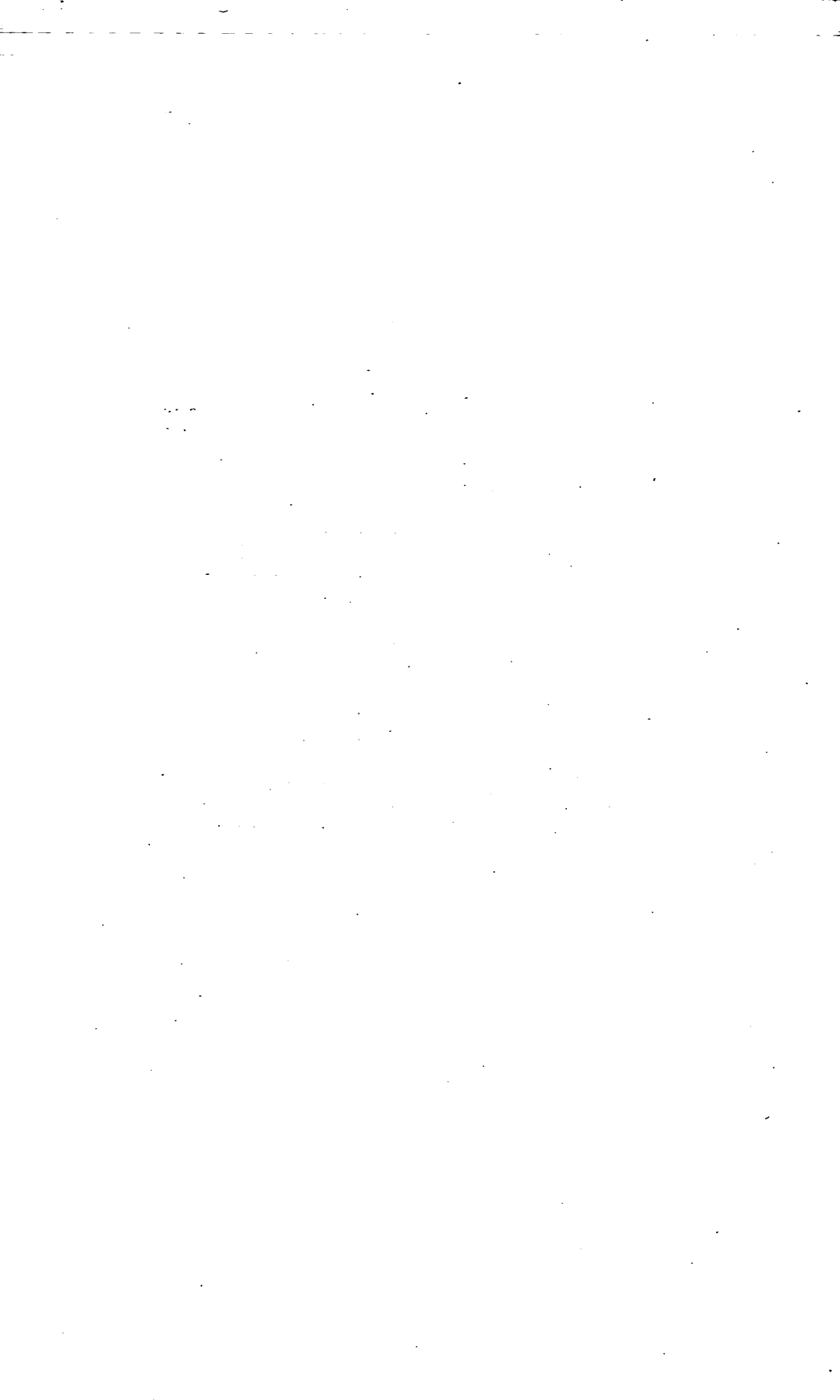
All education aims from the one side to explain or make things understood, from the other side to move the will for realizing values. Accordingly, the methods also must follow these two; so there are explaining and normative methods. The latter is nothing else than a continuous action for the realization of moral values.

Lastly, every education must give place to the self-activity and all the other factors must be built on it. In this sense every school is „work-school“ and every method is such, which moves the wish to work, because these necessarily belong to the essence of education.

TARTALOMJEGYZÉK.

	Oldal
I. A neveléstudomány alkotó elemei — — — — —	139
1. A paedagogia autonómiaja — — — — —	139
2. A neveléstudomány alkata — — — — —	140
3. Leíró vagy normatív tudomány-e a paedagogia? — — — — —	156
II. A paedagogiai sík jellemző tulajdonságai — — — — —	158
4. A nevelés fogalmának kiterjesztése; a paedagogiai sík leírása — — — — —	158
5. A paedagogiai situáció tárgyilagossága — — — — —	162
6. Ellentétek a nevelés dialektikai folyamában — — — — —	164
7. A sociális vonás — — — — —	169
8. A paedagogiai sík dinamikus alkata — — — — —	172
III. A paedagogiai valóság tartalma — — — — —	178
A) Az értékelés természete.	
9. Az értékfogalom és az értékelés fejlődése — — — — —	178
IV. A paedagogiai valóság tartalma (folytatás) — — — — —	187
B) Nevelő értékek.	
10. Reális értékek — — — — —	187
11. Ideális értékek — — — — —	204
12. Kultúra és nevelés; a népnevelés fontossága — — — — —	210
V. Az érték tanítása — — — — —	212
13. A módszer subjektív és objektív elemei — — — — —	212
14. A nevelés eszközei — — — — —	215







ACTORUM SECTIONIS PHILOSOPHICAE

Tomus I.

	Pengo
Fasc. 1: <i>J. Hornyánszky</i> : Die Idee der öffentlichen Meinung bei den Griechen — — — — —	3—
Fasc. 2: <i>B. Varga</i> : Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához. — Thoughts to the axiological foundation of Paedagogics — — — — —	1-20
Fasc. 3: <i>G. Bartók</i> : A philosophia lényege. — Vom Wesen der Philosophie II. kiadás — — — — —	1-40
Fasc. 4: <i>A. Varga</i> : A transcendentalis deductio Kantnál. — Die transzendente Deduktion bei Kant II. kiadás — — — — —	2—

Tomus II.

<i>G. Bartók</i> : Az erkölcsi értékeszme története. I. Az erkölcsi értékeszme története a görög philosophiában. — Geschichte der ethischen Wertidee. I. Geschichte der ethischen Wertidee in der griechischen Philosophie — — — — —	10—
--	-----

Tomus III.

Fasc. 1: <i>S. Varga</i> : Valóság és érték. — Sein und Wert. II. kiadás —	4—
Fasc. 2: <i>G. Baranyai</i> : A neveléslélektani kutatás magyar feladatai a tanítás lélektana körében. — Hungarian problems of educational psychology, in the range of the psychology of teaching — — — — —	4—

Tomus IV.

Fasc. 1: <i>T. Joó</i> : A történetfilozófia feladata és Ernst Troeltsch elmélete. — Die Aufgabe der Geschichtsphilosophie und die Theorie Ernst Troeltschs — — — — —	5—
Fasc. 2: <i>B. Tettamanti</i> : A személyiség nevelésének magyar elmélete. — Die ungarische Theorie der Persönlichkeitspädagogik — — — — —	6—

Tomus V.

Fasc. 1: <i>E. Makkai</i> : Az életraiz bölcséleti problémája. — Das philosophische Problem der Biographie — — — — —	1-50
Fasc. 2: <i>H. Várkonyi</i> : Közlemények a szegedi Ferenc József-Tudományegyetem pedagógiai-lélektani Intézetéből. — Publications de l'Institut de Psychopédagogie de l'Université Szeged — — — — —	5—
Fasc. 3: <i>B. Tankó</i> : Hungarian Philosophy — — — — —	1—
Fasc. 4: <i>K. Böhm</i> : Adalékok egy bölcséleti szótárhoz. — Beiträge zu einem Wörterbuch der Philosophie — — — — —	5—

Tomus VI.

Fasc. 1: <i>S. Imre</i> : A neveléstudomány magyar feladatai. — Hungarian problems of the science of education — — — — —	6—
--	----

Tomus VII.

<i>G. Bartók</i> : Az erkölcsi értékeszme története. II. Az erkölcsi értékeszme története az egyházatyák, a középkor és újkor filozófiájában. — Geschichte der ethischen Wertidee in der Philosophie der Patristik, des Mittelalters und der Neuzeit — — — — —	12—
--	-----